Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170802
Centre d'intérêt: 92

Projet "EQUI".

Rapport de recherche sur "la qualité de l'intervention en éducation physique scolaire" / l'équipe de recherche du projet "EQUI" ; J. Brunelle... [et al.]. -- [Québec] : Université Laval, Département d'éducation physique, Laboratoire de recherche en intervention, 1980.
117 f. ; 28 cm.

Bibliographie: f. 66-68.

Cote Dewey: 796.07'0714/P964r Cote LC: GV/361

Descripteur(s): *Education physique *Evaluation de cours *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Active learning time-physical education *Coaching behavior assessement system *EQUI (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Temps d'apprentissage *Climat pédagogique

L'étude, qui a pour but d'analyser la qualité de l'intervention pédagogique dans l'enseignement de l'éducation physique au primaire et au secondaire, se fonde essentiellement sur la mesure du temps d'apprentissage et sur l'appréciation du climat pédagogique. Un premier chapitre pose les principes théoriques de la recherche en rapport avec le temps d'apprentissage. Suit une description de l'expérience. Enfin, un troisième chapitre expose les résultats obtenus et leur interprétation.

L'enquête s'est déroulée en 1979-1980 auprès de trente enseignants de 4e et 5e années du primaire et de trente enseignants de secondaire 2 et 3. Les écoles ont été choisies au hasard dans la région de Québec. Les instruments d'observation utilisés sont le ##Active learning time-physical education## (Siedentop, Birdwell et Metzler, 1979) et le ##Coaching behavior assessment system## (Smith, Smoll et Hunt, 1977). Ils ont été traduits et sont reproduits en annexe.

Les classes du secondaire ont été exposées à des mises en situation d'apprentissage pendant 81,2% du temps offert, comparativement à 65,7% au primaire. L'examen des résultats fait voir que les enseignants présentent des différences individuelles très grandes dans la proportion de temps accordée aux activités dites d'habiletés individuelles, d'habiletés séquentielles et de situations compétitives. L'exposé détaillé des données de l'enquête occupe les pages 25 à 65.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170802

RAPPORT DE RECHERCHE
SUR "LA QUALITE DE L'INTERVENTION
EN EDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE"

Annexe A

I- Les objectifs de l'étude

L'étude aura pour but de répondre aux six questions suivantes:

1- Quels sont les types et le niveau d'engagement auxquels les étudiants sont exposés dans des situations d'apprentissage en éducation physique?

2- Quel est le degré de difficulté des tâches généralement offertes aux étudiants en éducation physique?

3- Quelle proportion du temps de classe est finalement consacrée à du temps valable d'apprentissage?

4- Quelle est la nature du climat social dans lequel l'élève évolue en classe d'éducation physique?

5- Quels sont les types de mise en situation généralement offertes aux étudiants pendant la séance d'éducation physique et quelle est leur importance relative?

6- Quelles catégories de comportement d'enseignants se manifestent au cours des séances d'éducation physique de Secondaire I, II, et en quelle proportion?

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN INTERVENTION
DEPARTEMENT D'EDUCATION PHYSIQUE
UNIVERSITE LAVAL

RAPPORT DE RECHERCHE

SUR "LA QUALITE DE L'INTERVENTION

EN EDUCATION PHYSIQUE SCOLAIRE"

L'EQUIPE DE RECHERCHE DU PROJET "EQUI"

J. Brunelle, P. Godbout, D. Drouin, R. Desharnais,
M. Lord, M. Tousignant

Assistants de recherche:

D. Bernard, M. Bolduc, P. Gagnon, L. Jolicoeur,
B. Petiot, Y. Trempe, C. Spallanzani

JUIN 1980

REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche du projet sur l'étude de la qualité de l'intervention en éducation physique scolaire remercie la Direction générale du développement pédagogique du Ministère de l'Education qui, grâce au contrat de recherche qu'elle a octroyé, a permis la réalisation de ce projet.

Nos remerciements s'adressent également à Messieurs G. Gagnon et J. Francoeur respectivement responsables des programmes d'éducation physique au niveau primaire et au niveau secondaire, pour la précieuse collaboration qu'ils nous ont donnée tout au long de cette étude.

Nous tenons enfin à exprimer notre gratitude à l'endroit des administrateurs scolaires et des enseignants en éducation physique du primaire et du secondaire qui nous ont permis d'aller observer des séances d'éducation physique et qui nous ont chaleureusement accueillis.

TABLE DES MATIERES

	Page
INTRODUCTION	1
1. LE CONTEXTE THEORIQUE	2
2. DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE	19
3. LES RESULTATS	23
3.1 Le temps d'apprentissage offert aux étudiants du primaire et du secondaire pendant les séances d'éducation physique	24
3.2 Le temps d'apprentissage observé dans les activités d'éducation physique offertes au primaire	32
3.3 Le temps d'apprentissage observé dans les activités d'éducation physique offertes au secondaire	35
3.4 Répartition du temps d'apprentissage en rapport avec le nombre d'étudiants du groupe-classe	38
3.5 Répartition des temps d'apprentissage en rapport avec l'utilisation de l'espace et du matériel pendant les séances	41
3.6 Répartition du temps d'apprentissage en rapport avec la durée du temps offert pendant les séances	44
3.7 Répartition des temps d'apprentissage en rapport avec la disponibilité d'espace et de matériel, compte tenu du nombre d'étudiants	47
3.8 Considérations sur les perceptions des enseignants du primaire et du secondaire en rapport avec le pourcentage de temps que passent leurs étudiants a) en situation d'apprentissage; b) en étant engagés dans les situations d'apprentissage; c) en réussissant au moment où ils sont engagés	50

Table des matières (suite)

3.9 Identification des facteurs d'attribution en rapport avec les perceptions des conditions d'apprentissage offertes aux étudiants 57

3.10 Le climat pédagogique observé dans les activités d'éducation physique offertes au primaire et au secondaire 60

APPENDICES

1 - Lettre d'invitation à participer au projet 70

2 - Stratégie d'entraînement 72

3 - Système d'évaluation du temps d'apprentissage 74

4 - Questionnaire sur les perceptions 99

5 - Système d'évaluation du climat pédagogique 102

INTRODUCTION

Au cours du printemps et de l'été 1979, diverses rencontres impliquant Messieurs Gilbert Gagnon et Jacques Francoeur, du Ministère de l'éducation, et plusieurs membres du groupe de recherche sur l'intervention en activité physique de l'Université Laval ont conduit à la conceptualisation d'un contrat de recherche.

La réalisation de ce contrat fut confiée à l'Université Laval par la Direction générale du développement pédagogique du Ministère de l'Education et visait à déterminer la qualité de l'intervention en éducation physique aux niveaux primaire et secondaire.

Le présent document constitue le rapport final de la recherche. Il comprend trois chapitres. Le chapitre premier traite du contexte théorique en rapport avec le temps d'apprentissage. Le chapitre deuxième porte sur la description de l'expérience. Il est ensuite question dans le dernier chapitre des résultats qui ont été obtenus et de l'interprétation de ceux-ci.

1. LE CONTEXTE THEORIQUE

1. LE CONTEXTE THEORIQUE

1.1 La problématique

La présente étude a pour but d'analyser la qualité de l'intervention dans l'enseignement de l'éducation physique scolaire.

Nous avons choisi d'atteindre ce but en tentant de répondre aux six questions suivantes.

1. Quel est le temps d'apprentissage offert aux étudiants du primaire et du secondaire pendant les séances d'éducation physique?

2. Quel est le temps d'apprentissage observé dans les activités d'éducation physique offertes au primaire et au secondaire?

3. Quelle est la répartition du temps d'apprentissage en rapport avec l'utilisation de l'espace et du matériel pendant les séances?

4. Quelle est la répartition du temps d'apprentissage en rapport avec la disponibilité d'espace et de matériel, compte tenu du nombre d'étudiants?

5. Quelles sont les perceptions des enseignants du primaire et du secondaire en rapport avec le pourcentage de temps que passent leurs étudiants (a) en situation d'apprentissage; (b) en étant engagés

dans les situations d'apprentissage; (c) en réussissant au moment où ils sont engagés?

6. Quelle est la nature du climat pédagogique pendant les périodes d'enseignement de l'éducation physique au primaire et au secondaire?

1.2 Définition des termes

Le temps d'apprentissage

Le temps d'apprentissage correspond au produit du pourcentage de temps passé par le groupe-classe en situation d'apprentissage pendant une séance, par le pourcentage de temps consacré par les étudiants engagés effectivement dans les situations d'apprentissage, et par le taux de réussite suffisamment élevé atteint par les étudiants engagés dans ces situations d'apprentissage.

Les activités d'éducation physique

L'expression "activité d'éducation physique" concerne le contenu des séances d'enseignement qui est suffisamment explicite et dominant pour correspondre à une appellation utilisée couramment dans les divers secteurs de l'activité physique. Les "activités" qui constituent le contenu des séances au primaire sont regroupées sous des appellations générales, telles que "activités duelles", jeux collectifs. Au secondaire, les appellations retenues ne concernent que des activités uniques: patinage, basketball, badminton, etc.

L'utilisation de l'espace et du matériel pendant les séances

L'utilisation de l'espace et du matériel pendant la séance correspond à un jugement posé par les observateurs sur la façon dont l'intervenant tire profit du matériel et de l'espace disponibles.

La disponibilité d'espace et de matériel compte tenu du nombre d'étudiants

La dimension du plateau ainsi que la qualité et la quantité du matériel sont évaluées par les observateurs en rapport avec le nombre d'étudiants qui participe à la séance.

Les perceptions des enseignants

Les perceptions des enseignants se limitent dans le contexte de cette étude à l'idée qu'ils se font du pourcentage de temps que leurs étudiants ont consacré dans les trois composantes du temps d'apprentissage.

Le climat pédagogique

L'expression climat pédagogique se limite aux résultats de l'identification des réactions de l'enseignant aux succès et aux insuccès des étudiants dans leur effort pour réaliser les objectifs de la séance et pour observer les règles de comportement à suivre au sein du "groupe-classe".

1.3 Le "temps d'apprentissage": quelques antécédents historiques et recension des principaux travaux

La reconnaissance du "temps d'apprentissage" offert aux étudiants pendant les séances d'éducation physique en tant que variable déterminante dans l'étude de l'efficacité de l'enseignement est le résultat d'un long cheminement dans le secteur de la recherche en ce domaine. Nous ferons état de ce cheminement en retraçant quelques antécédents historiques dans le secteur de la recherche en efficacité de l'enseignement. Puis, nous préciserons la notion du temps d'apprentissage telle qu'elle fut définie par ses premiers promoteurs. Il sera ensuite question de la manière dont cette variable a été intégrée au secteur de la recherche en efficacité de l'enseignement de l'éducation physique. Enfin nous présenterons les résultats des travaux de recherche qui ont porté sur le temps d'apprentissage offert aux étudiants pendant des séances d'éducation physique.

Quelques antécédents historiques:

a) La recherche du bon enseignant

Pendant la première moitié du 20e siècle, les chercheurs en enseignement ont surtout été préoccupés à identifier les traits et les caractéristiques des enseignants qui pourraient être les plus incriminés dans les changements survenus chez les étudiants (Dussault et al., 1973). Le postulat qui est à la base de cette investigation peut être résumé de la façon suivante: "... ce qu'est l'enseignant ne peut manquer d'influencer ce que fait l'élève".

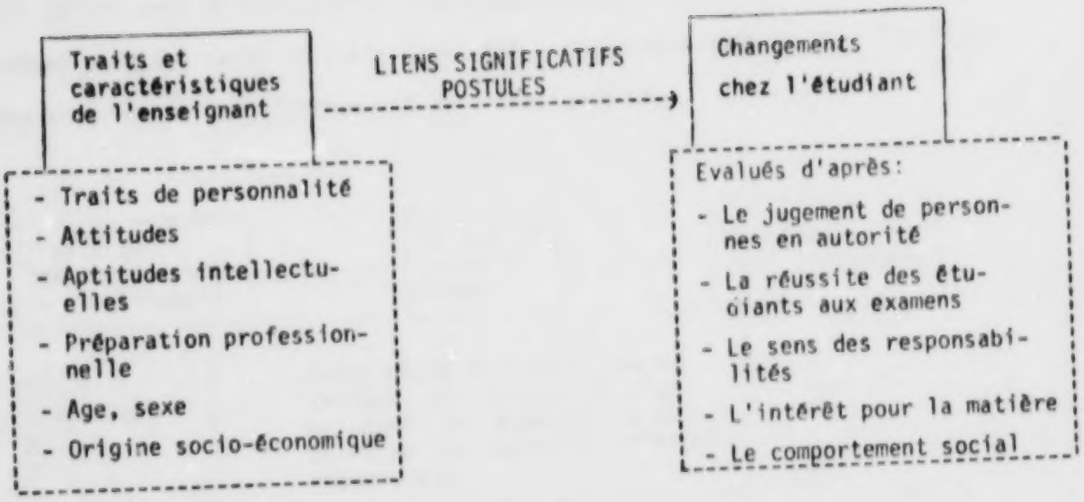

TABLEAU 1

Modèle d'étude de l'enseignement adapté de Dussault et al. (1973)

Bush (1967), Biddle (1964), Vackson (1966) (cités par Dussault, 1973) sont d'avis que la plus grande partie des efforts déployés par les chercheurs pendant les cinquante années qu'ont duré les travaux en vue de découvrir le bon enseignant ont été vains et stériles.

b) La description de ce qui se passe en classe

Les années 60 virent apparaître un courant d'étude en enseignement où les efforts des chercheurs portèrent principalement sur l'observation de "ce qui se passe en classe" en décrivant particulièrement les comportements de l'enseignant. Comme le signale Dussault (1973), "ces chercheurs ont délibérément choisi d'explorer principalement l'univers complexe des variables

qui définissent ou constituent l'enseignement". Aussi paradoxal que cela puisse paraître cette variable avait été pratiquement ignorée dans les études antérieures sur l'efficacité de l'enseignement.

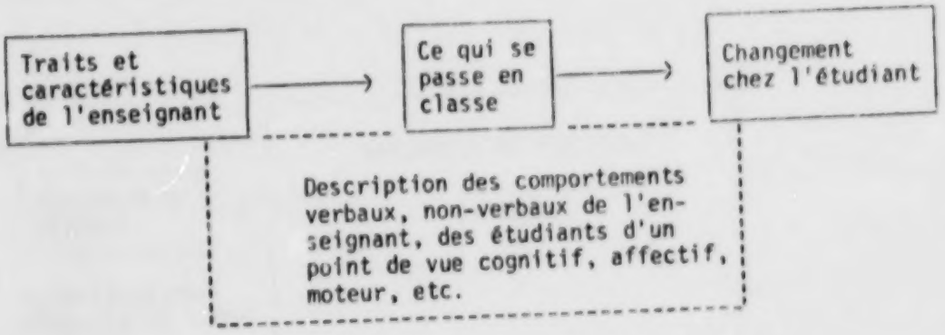

TABLEAU 2

Modèle d'étude de l'enseignement adapté de Dussault et al. (1973)

Dussault (1973) justifie l'objet de cette recherche en signalant qu'il correspond au stade de l'histoire naturelle de la science de l'enseignement. A ce stade, le chercheur se contente d'enregistrer et de décrire les phénomènes plutôt que de tenter de les expliquer.

c) Les études de type "corrélationnel"

Il va sans dire qu'un courant de recherche qui a pour objectif de décrire "ce qui se passe en classe" donna lieu progressivement à des études de type "corrélationnel" où les chercheurs tentèrent d'associer: (a) des

comportements observés chez les enseignants pendant qu'ils sont en intervention (variables de processus); (b) diverses caractéristiques des enseignants, des étud'ants (variables de présage); (c) des aspects de l'environnement (variables de contexte) et des changements chez l'étudiant (variables de produit).

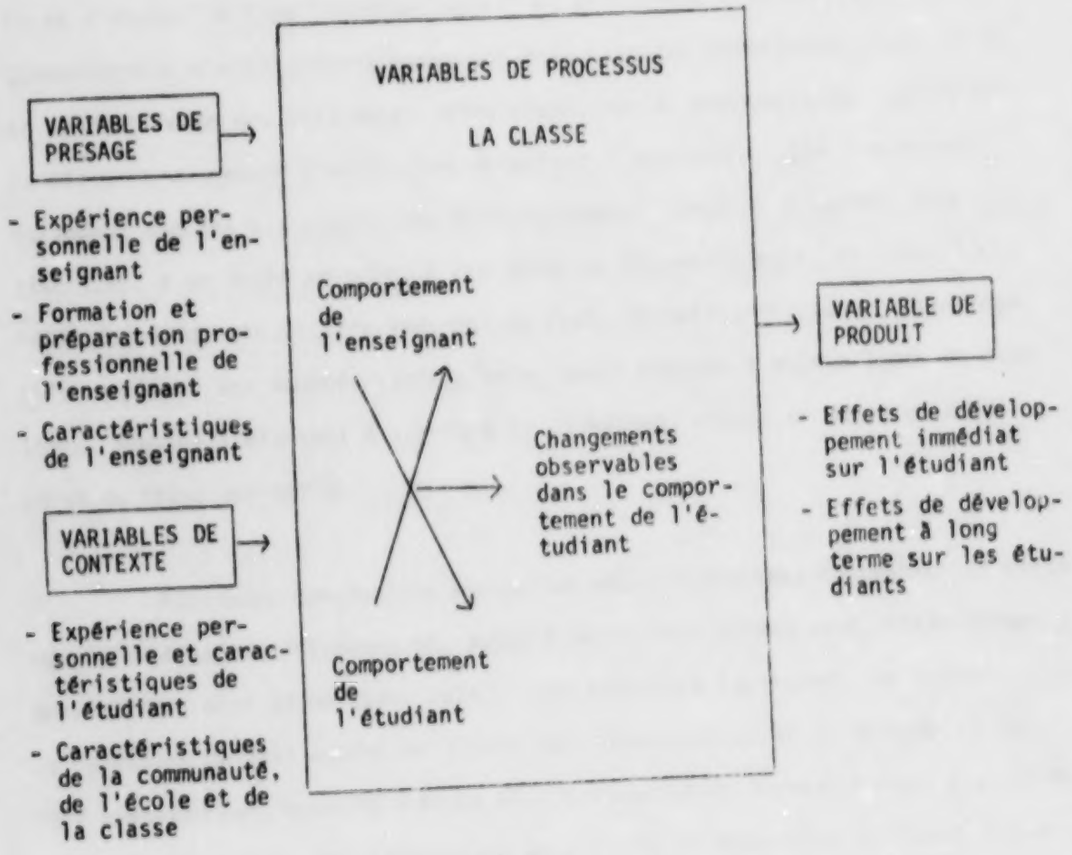

TABLEAU 3

Modèle d'étude de l'enseignement, adapté de Dunkin et Biddle (1974)

Le Tableau 3 fait état de ces possibilités d'association où les chercheurs tentent de faire apparaître l'interdépendance entre diverses variables sans pour autant chercher les causes de ces phénomènes.

Rosenshine et Furst (1971) analysèrent le contenu d'une cinquantaine d'études de type "corrélationnel" et arrivèrent à la conclusion que cinq comportements d'enseignement pouvaient être associés étroitement à des gains en apprentissage des étudiants: être clair, varié, enthousiaste, centré sur la tâche et en mesure d'offrir des occasions d'apprendre. Ils trouvèrent également que les six conditions d'enseignement suivantes pouvaient être associées, à un degré moindre, à des gains en apprentissage: utiliser les idées des étudiants et être indirect de façon générale, critiquer (lien négatif), employer des énoncés structurants, avoir recours à divers types de questions, pousser l'étudiant à investiguer davantage, offrir un degré de difficulté de tâche approprié.

Plusieurs conclusions auxquelles étaient arrivées Rosenshine et Furst furent critiquées sévèrement et, jusqu'à un certain point, avec raison (Flanders, 1973; Heat et Neilson, 1974). Ces réactions expliquent, en partie, le caractère parfois confus de l'état des connaissances en ce domaine et la voie précaire sur laquelle l'étude de l'efficacité de l'enseignement avait été engagée. Néanmoins, les conclusions de l'étude de Rosenshine et Furst eurent pour effet de stimuler les chercheurs en enseignement et de remettre en cause les méthodologies utilisées dans ce type de recherche.

d) Comment les étudiants emploient leur temps

L'objet d'étude des chercheurs en efficacité de l'enseignement se déplaça progressivement pendant les années 70 vers l'observation des comportements des étudiants pendant qu'ils sont en situation d'apprentissage. Le crédit d'avoir orienté les travaux de recherche en efficacité de l'enseignement sur cette voie revient en bonne partie aux chercheurs appartenant aux groupes de BTES (1) et de JGCP (2).

La consistance des résultats rapportés par ces groupes de recherche amenèrent les chercheurs de BTES à identifier la notion de "Active Learning Time" et ceux de JGCP à opter pour l'expression "Opportunity to Respond", comme étant les éléments de la variable du processus les plus responsables des gains en apprentissage réalisés par les étudiants.

La définition du temps d'apprentissage

Les responsables du projet BTES mentionnent dans le premier bulletin destiné à faire le point sur les conclusions des travaux de recherches réalisés entre 1972 et 1978 qu'ils ont réussi

> "à créer un concept qui permet de mesurer l'apprentissage individuel des étudiants en codant des variables

---

(1) "The Beginning Teacher Evaluation Study (BTES)" est le nom donné à l'étude qui avait pour but de fournir des données reposant sur une base scientifique à la commission chargée de préparer et d'accréditer les enseignants en Californie.

(2) "The Juniper Gardens Children's Project (JGCP) est le nom de l'étude qui avait pour objectif de trouver les façons d'améliorer les conditions d'éducation des jeunes vivant dans un milieu défavorisé de Kansas City.

> observables du comportement de l'étudiant pendant qu'ils sont en situation d'apprentissage. Ce concept nommé 'Academic Learning Time' (ALT) peut être défini comme la quantité de temps pendant lequel un étudiant est engagé à réaliser une tâche 'académique' en obtenant un bon degré de réussite. Plus un étudiant accumule du 'temps académique d'apprentissage' (ALT), plus on peut assumer qu'il a fait des gains en apprentissage."

L'intégration de la variable "temps d'apprentissage" dans le secteur de la recherche en efficacité de l'enseignement de l'éducation physique

L'évaluation de la recherche en efficacité de l'enseignement de l'éducation physique a sensiblement suivi les mêmes étapes que celles de la recherche en enseignement.

La recherche des caractéristiques du bon enseignant en éducation physique n'a pas donné plus de résultats que ceux trouvés par la recherche en enseignement. Pieron (1976) signale à cet effet que parmi les rares études faites à ce sujet, certains auteurs rapportent que les éducateurs physiques les plus efficaces avaient tendance à être actifs, volontaires, sociables et enthousiastes.

Il convient également de signaler que pendant les années 60 et le début des années 70, plusieurs études de type "corrélationnel" tentèrent de trouver si une méthode d'enseignement "directive" était supérieure ou inférieure à une méthode d'enseignement non-directive pour favoriser l'apprentissage d'une habileté sportive quelconque. Malheureusement, la plupart de ces

études furent faites sans l'établissement d'un contrôle rigoureux des conditions qui régissent l'application des méthodes d'enseignement et les résultats obtenus furent le plus souvent contradictoires.

Enfin, la méthodologie en rapport avec la description du processus d'enseignement fut passablement appliquée dans le secteur de l'éducation physique. C'est ainsi qu'au début des années 70, des chercheurs utilisèrent des systèmes généraux d'analyse d'enseignement pour décrire ce qui se passait sur les plateaux de travail (Nygard, 1971; Brunelle, 1973; Dougherty, 1971; Pieron et Drion, 1977). D'autres chercheurs firent des adaptations de systèmes généraux afin de décrire de façon plus spécifique le processus d'enseignement en éducation physique (Cheffers, 1974; Morgenegg, 1978; Pieron et Haan, 1979). Enfin, on vit apparaître de nouveaux systèmes d'analyse qui ont été construits à partir de la problématique rencontrée dans l'enseignement des diverses activités physiques (Anderson, 1978; Laubach, 1975; Fishman, 1974; Brunelle, 1976; Thorpe et Gallimore, 1976).

La difficulté de cerner les variables de produit dans le secteur de la recherche en efficacité de l'enseignement de l'éducation physique amena les chercheurs dans une impasse vers le milieu des années 70. Siedentop et al. (1979) signalent à cet effet que la stratégie

> "'processus-produit' qui a été employée avec tant de succès pendant les dernières années dans la recherche en enseignement, n'est pas, pour le moment, un modèle utile à appliquer dans la recherche en éducation physique. Le problème crucial est de trouver des façons valides et

> fidèles de mesurer la réussite de l'étudiant en éducation physique. Les étudiants ne produisent pas dans cette matière des travaux de même nature que ceux qui résultent de l'utilisation de tests dans l'apprentissage d'une langue et du calcul. Il semble bien que le secteur de l'éducation physique manifeste un net retard sur ce point comparativement au secteur de l'enseignement."

Siedentop et al. (1979) mentionnent à ce sujet qu'une autre stratégie a besoin d'être mise au point, pour le moment, qui permettrait aux chercheurs dans le secteur de l'activité physique de poser un jugement sur l'efficacité de l'enseignant sans recourir à des données sur les gains en apprentissage des étudiants. Siedentop et al. (1978) trouvent une réponse à cette énigme en se référant à la position prise à ce sujet par Berliner (1976). Ils écrivent en citant celui-ci

> "Le comportement de l'enseignant n'influence pas directement la réussite de l'élève. La non-directivité d'un enseignant, les questions qu'il pose ou les renforcements qu'il donne ne résultent pas automatiquement en une plus grande réussite en mathématique, en lecture ou en science. Le lien qui doit être considéré est le comportement de l'étudiant dans la mise en situation qui lui est offerte. Nous sommes maintenant persuadés que le lien médiateur si nécessaire à considérer est le temps que l'étudiant consacre activement à accomplir une tâche."

Siedentop et al. (1979) précisent également leur option à cet effet en s'appuyant sur les résultats de deux programmes de recherche dont les conclusions présentent beaucoup de similitude. Ils citent Hall et al. (1977), chercheurs dans le "Juniper Gardens Children's Project" en ces termes:

> "... l'élément fondamental qui a attiré l'attention dans les foyers et dans les classes des centres-villes n'est pas le manque de motivation en elle-même, ni des lacunes en relation avec le programme. Il semble plutôt que le facteur majeur qui pourrait expliquer les faibles gains en apprentissage soit le manque d'occasions pour les enfants de fournir des réponses qui s'inscrivent dans un processus d'apprentissage."

De plus, Siedentop et al. (1979) complétèrent leur démarche dans leur tentative de mettre au point une variable de processus qui pourrait être pratiquement considérée comme une variable de produit en empruntant directement la notion de "Active Learning Time" (ALT) élaborée par l'équipe du "Far West Laboratory for Educational Research and Development" dans le cadre du projet BTES. S'inspirant de ces conclusions, Siedentop et al. (1979) mirent au point un système d'observation qu'ils nommèrent "ALT-PE", système d'observation du temps actif d'apprentissage en éducation physique. Ils définissent leur système de la façon suivante:

> "ALT-PE implique une décision hiérarchique de quatre niveaux dans laquelle les observateurs enregistrent l'information sur l'organisation du groupe, le contenu, l'engagement de l'étudiant et le degré de difficulté de la tâche. Pour qu'un interval soit comptabilisé parmi les intervals de temps actif d'apprentissage, un étudiant doit être engagé dans une tâche en relation avec les objectifs de la séance et obtenir manifestement un certain degré de réussite."

Recension des travaux de recherche portant sur le temps d'apprentissage offert aux étudiants pendant des séances d'éducation physique

Les premiers travaux de recherche en éducation physique en vue d'établir le temps d'apprentissage offert aux étudiants furent davantage

orientés par la notion "occasion de répondre" (opportunity to respond) que par la notion "engagement avec réussite" (active learning time). C'est ainsi que Laubach (1975) mit au point un système (1) dont l'objectif est d'observer le comportement des étudiants afin de déterminer, entre autres, "jusqu'à quel point les étudiants consacrent de temps à réaliser des tâches directement reliées avec l'atteinte des objectifs poursuivis en éducation physique?" "Et d'un autre côté, combien de temps est perdu par leur inactivité ou leur indifférence?" Costello et Laubach (1978) ont trouvé en utilisant le "BESTPED", que les étudiants passaient 35% de leur temps à attendre, consacraient 25% du temps de la classe à recevoir de l'information et étaient en activité "d'apprentissage" pendant seulement 29% du temps. Stewart (1978) trouva pour sa part que les étudiants étaient en "organisation" pendant 25% du temps de classe, recevaient de l'information durant 10% du temps, étaient en activité pendant 62% du temps et attendaient pendant seulement 2% du temps. Quaterman (1977) rapporte dans son étude que les étudiants reçoivent de l'information pendant 12% du temps de classe, que le temps d'organisation totalise 32% tandis que le temps de participation se chiffre à 54%. Même si ces études sont très révélatrices de la façon dont les étudiants emploient leur temps en classe, il a fallu attendre les résultats rapportés par Metzler (1979) pour avoir accès à une information détaillée sur la façon dont les étudiants utilisent leur temps sur le plateau de travail.

De l'avis même de Metzler (1979), il était devenu impératif de décrire de façon encore plus spécifique comment les étudiants utilisent

---

(1) Laubach utilisa l'acronyme BESTPED pour identifier son système (Behavior of Students in Physical Education).

leur temps de manière à mieux comprendre ce que font les étudiants pendant le déroulement du processus enseignement-apprentissage. L'étude de Metzler consista à observer à l'aide du système "ALT-PE", 21 éducateurs physiques enseignants aux niveaux primaire et secondaire dans 14 activités. Mentionnons en guise de conclusion de cette première étude qualitative du temps d'apprentissage que Metzler identifia un effet "entonnoir" provenant de la réduction progressive du "temps programme" réservé à la classe (a) au temps alloué (85,8%); (b) au temps consacré par le groupe dans des situations d'apprentissage (73,6%); (c) au temps d'engagement des étudiants dans ces activités d'apprentissage (36,1%); (d) au temps de réponses motrices fournies par les étudiants (14,0%).

1.4 Importance de l'étude

La conceptualisation qui sous-tend cette étude s'inscrit dans un courant de supervision de l'enseignement où les enseignants sont invités à jouer un rôle dominant dans l'amélioration de la qualité de leur intervention (Anderson, 1980).

Le fait de vouloir "démocratiser" le processus de supervision nécessite, entre autres mesures, que les enseignants s'impliquent concrètement dans la remise en question de leur acte professionnel afin de pouvoir participer activement à l'amélioration de celui-ci. Les bienfaits de la connaissance des résultats de l'analyse de l'enseignement par les enseignants sont

bien connus depuis plusieurs années (Bayer, 1973) et les effets suivants sont généralement signalés (Brunelle, 1975):

> "En centrant son attention sur son style d'enseignement, l'intervenant devient mieux préparé:
>
> - à prendre conscience de ses lacunes et de ses faiblesses;
>
> - à concevoir concrètement les moyens de remédier à ses faiblesses et de contrôler par la suite dans quelle mesure il y réussit."

Généralement, les études sur l'analyse de l'enseignement portent uniquement sur les comportements de l'enseignant et concernent des façons d'intervenir qui sont plus ou moins directement impliquées dans les gains en apprentissage des étudiants (Simon and Boyer, 1970; Dunkin and Biddle, 1974). Il nous est apparu de la plus haute importance de procéder à une analyse de l'enseignement qui soit principalement axée sur l'observation des étudiants et qui porte sur des comportements qui sont en relation élevée avec la prédiction de gains en apprentissage. C'est ainsi que l'étude du temps d'apprentissage offert aux étudiants et du climat pédagogique dans lequel se déroulent les activités sur le plateau de travail ont été retenus comme objet d'observation et d'analyse en situation d'enseignement de l'éducation physique.

Nous sommes d'avis que les résultats de notre étude constitueront des données qui devraient permettre aux éducateurs physiques de la région de Québec (secteur administratif 03) de prendre conscience des effets qu'ils produisent en termes de temps d'apprentissage et de climat pédagogique et de déterminer des stratégies d'action en vue d'améliorer ces conditions fondamentales d'apprentissage.

2. DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE

2. DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE

2.1 Les sujets

L'évaluation du temps d'apprentissage offert aux étudiants pendant les séances d'éducation physique en milieu scolaire fut réalisée auprès de 30 intervenants du primaire enseignant en 4ème et 5ème années et auprès de 30 intervenants du secondaire enseignant aux niveaux secondaire 2 et 3. La population de toutes les classes était normale.

Les écoles visitées se situent dans la région administrative 03 et ont été choisies selon les règles d'un échantillonnage au hasard.

Les observations n'ont eu lieu qu'avec l'accord unanime des autorités scolaires et des enseignants concernés. Lors des contacts préliminaires avec les enseignants, les consignes étaient standardisées (appendice 1). On insistait particulièrement sur le fait qu'ils ne devaient modifier en rien leur façon habituelle d'enseigner.

Chaque enseignant a été observé pendant une séance lors du trimestre d'automne 1979 et du trimestre d'hiver 1980.

Enfin, chaque enseignant fut observé sans que l'observateur ne se soit annoncé dans l'immédiat et sans que l'enseignant ne connaisse l'objectif poursuivi par celui-ci.

L'observation du climat pédagogique se limita à 20 enseignants de 4ème et de 5ème années du primaire et à 30 enseignants des niveaux 2 et 3 du secondaire. Elle se déroula lors du trimestre d'automne 1979.

2.2 Instruments d'observation

L'observation du temps d'apprentissage offert aux étudiants pendant des séances d'éducation physique a été réalisée en employant le système mis au point par Siedentop, Birdwell et Metzler (1979). Ce système a été nommé par les auteurs "Active Learning Time-Physical Education" (ALT-PE). La traduction française que nous en avons faite se trouve intégralement reproduite dans l'appendice 3.

Le système destiné à observer le climat pédagogique porte le nom de CBAS (Coaching Behavior Assessment System) et est issu des travaux de Smith, Smoll, Hunt (1977). La traduction française de ce système apparaît dans l'appendice 5.

Les observateurs suivirent une stratégie d'entraînement visant à la maîtrise de ces systèmes qui est reproduite à l'appendice 2. Les épreuves de fidélité inter-analystes ont révélé un pourcentage d'accord de 88,1% pour l'évaluation du temps d'apprentissage et de 81,8% pour l'évaluation du climat pédagogique.

Les perceptions des enseignants sur le temps d'apprentissage qu'ils offrent aux étudiants furent recueillies grâce à un questionnaire reproduit à l'appendice 4.

3. LES RESULTATS

3.1

LE TEMPS D'APPRENTISSAGE OFFERT AUX ETUDIANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE PENDANT LES SEANCES D'EDUCATION PHYSIQUE

LES ACTIVITES PREPARATOIRES D'APPRENTISSAGE

L'ensemble des activités préparatoires à la période d'apprentissage proprement dit accapare au niveau primaire 34,3% du temps d'enseignement offert, comparativement à 18,8% au niveau secondaire, soit pratiquement le double. Dans le cadre des activités préparatoires, les enseignants du secondaire mettent autant de temps à organiser le groupe (8%), que le groupe prend ensuite de temps à s'organiser (8,4%). Les enseignants du paimaire mettent un peu plus de temps à organiser leur classe (11,8%) que les enseignants du secondaire; cependant, leurs élèves prennent autant de temps à s'organiser (8,4%) que ceux du secondaire.

Il est révélateur de noter qu'il n'y a que 2% de "temps mort" avant que les activités d'apprentissage proprement dit débutent au secondaire, alors qu'au niveau primaire, le pourcentage de temps mort est cinq fois plus important (10,3%). Cet écart explique, en bonne partie, la différence qui existe entre les intervenants du primaire et ceux du secondaire dans les activités préparatoires. Enfin, le temps consacré à des moments de repos (2,9%) et à des échanges personnels (0,9%) au niveau primaire contribue à accentuer cet écart.

LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE PROPREMENT DIT

Les "groupes-classes" du secondaire ont été exposés à des mises en situation d'apprentissage pendant 81,2% du temps offert, comparativement

à 65,7% au primaire. L'examen des résultats sous cette rubrique, nous fait voir que les enseignants du secondaire et du primaire présentent des différences individuelles très grandes dans les activités dites "d'habiletés individuelles", "d'habiletés séquentielles" et de "situations compétitives". C'est ainsi, qu'au niveau secondaire, un enseignant offre jusqu'à 76,8% de son temps de séance en situation compétitive alors qu'un autre enseignant n'en offre tout simplement pas. Malgré des écarts importants, on peut signaler la tendance d'intervenants du secondaire à offrir beaucoup plus de situations compétitives que ne le font les intervenants du primaire. Les habiletés séquentielles ne semblent pas tellement être favorisées ni par les intervenants du primaire, ni par ceux du secondaire. On semble davantage favoriser le passage de la pratique des habiletés individuelles à la pratique des situations compétitives.

Le temps consacré au développement des connaissances varie beaucoup entre les enseignants. Néanmoins cette proportion apparaît relativement peu élevée aussi bien au primaire (7,9%) qu'au secondaire (8,9%).

Il est surprenant de constater que les enseignants des deux niveaux ne semblent pas saisir les occasions offertes généralement dans les séances d'éducation physique pour discuter, par exemple, un tant soit peu avec les étudiants d'éthique sportive et de ses retombées sur le comportement social.

LE DEGRE D'ENGAGEMENT DES ETUDIANTS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Pendant que le "groupe-classe" est exposé en situation d'apprentissage, il est important de remarquer que les étudiants ne sont effectivement engagés que dans 40,4% du temps au secondaire et que dans 34,2% du temps au primaire. Il est encourageant de signaler que la plus grande partie de ce temps est occupé par de l'engagement moteur, aussi bien au secondaire (19,3%) qu'au primaire (19,7%). Il est également satisfaisant de constater que l'engagement indirect (l'étudiant se retrouve dans une activité en étant mêlé à l'action que "de loin") ne représente qu'un tiers du temps d'engagement moteur et "moteur compatible".

Enfin, il apparaît que les étudiants du secondaire et du primaire consacrent toute proportion gardée, environ un quart de leur temps d'engagement à recevoir des explications.

LE DEGRE DE NON-ENGAGEMENT DES ETUDIANTS EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

Le taux d'attente des étudiants pendant les mises en situation d'apprentissage représente un élément crucial qui met en cause l'efficacité de l'enseignant. Ainsi, nous réalisons que les étudiants du secondaire passent 33,9% de la période d'apprentissage proprement dit à attendre tout simplement leur tour par rapport à 24,3% du temps au niveau primaire.

Sans pour autant fournir des informations, il est intéressant de remarquer le faible taux de comportement déviant au primaire (0,8%) et au secondaire (0,5%).

Le temps d'organisation représente relativement peu d'investissement de la part des étudiants du primaire (6,4%) et du secondaire (6,4%).

LE DEGRE DE REUSSITE

L'examen du tableau 1 montre que les étudiants du primaire et du secondaire obtiennent un haut niveau de réussite quand ils sont engagés dans des activités d'apprentissage. Ainsi, les étudiants du primaire sont engagés dans 34,2% du temps et ils réussissent à un bon niveau dans 91,4% de ce temps, alors que ceux du secondaire sont engagés dans 40,4% du temps et ils réussissent pendant ce temps à un taux de 90,4%.

LE TEMPS D'APPRENTISSAGE

Le temps d'apprentissage qu'un enseignant offre à ses étudiants résulte du produit de trois composantes que nous venons d'analyser.

a) Le pourcentage de temps passé par le "groupe-classe" en situation d'apprentissage proprement dit:

niveau primaire: 65,7%

niveau secondaire: 81,2%

b) Le pourcentage de temps consacré par les étudiants engagés effectivement dans les situations d'apprentissage proprement dit:

niveau primaire: 52,1%

niveau seconaire: 49,8%

c) Le taux de réussite élevé réalisé par les étudiants engagés dans les situations d'apprentissage proprement dit:

niveau primaire: 91,4%

niveau secondaire: 90,4%

Le temps d'apprentissage s'obtient donc de la façon suivante:

T.A. primaire = 65,7% x 52,1% x 91,4% = 31,3%

T.A. secondaire = 81,2% x 49,8% x 90,4% = 36,5%

Le temps d'apprentissage s'obtient également en calculant la proportion du nombre d'unités d'observation où il y a eu réussite de la part des étudiants-cibles (8 452 et 9 804) par rapport au nombre total d'unités d'observation (26 923 et 26 824):

T.A. primaire = (8 432 ÷ 26 923) x 100 = 31,3%

T.A. secondaire = (9 804 ÷ 26 824) x 100 = 36,5%

Le lecteur se souviendra en effet que l'étudiant cible ne peut avoir réussi la tâche que si le groupe-classe était en situation d'apprentissage et que si lui-même était effectivement engagé dans cette activité d'apprentissage.

Le temps d'apprentissage offert par les enseignants du secondaire (36,5%), apparaît un peu plus élevé que celui offert par les enseignants du primaire (31,3%). Ces données se comparent avantageusement avec celles obtenues par Metzler (1980) qui analysa des enseignants de l'état d'Ohio aux niveaux primaire et secondaire. Les enseignants américains obtinrent un temps d'apprentissage de 32,3% au primaire et de 28,1% au secondaire.

Un simple coup d'oeil sur le tableau 1 permet de réaliser que le temps d'apprentissage au primaire est affecté en bonne partie, par le temps consacré aux activités préparatoires à l'enseignement (34,3%), ce qui diminue évidemment le temps d'apprentissage proprement dit (65,7%).

Le temps d'apprentissage au secondaire semble moins affecté par le temps que les étudiants passent dans des activités préparatoires à l'apprentissage proprement dit.

TABLEAU 1

Répartition en pourcentage (%) du nombre d'unités (N = 53 747) résultant de l'observation de séances d'éducation physique au primaire (N = 60) et au secondaire (N = 62) pour chaque catégorie du système d'évaluation du temps d'apprentissage

	Nombre d'unités		Etendue (min-max) %		Moyenne $\bar{X}$ %		Ecart-type %		% intra catégories	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Attente	2783	534	4,9 - 22,6	0,3 - 6,3	10,3	2,0	5,0	1,4	30,2	10,6
Transition	2259	2254	2,2 - 22,6	2,8 - 15,9	8,4	8,4	4,0	3,3	24,5	44,9
Organise	3175	2148	3,9 - 25,3	0,5 - 23,1	11,8	8,0	5,0	5,0	34,4	42,7
Repos	756	16	0 - 9,8	0 - 1,7	2,9	0,1	3,0	0,3	8,2	0,3
Personnel	251	75	0 - 4,4	0 - 1,5	0,9	0,3	1,0	0,4	2,7	1,5
SOUS-TOTAL 1	9224	5027	18,5 - 61,9	6,3 - 35,2	34,3	18,8	9,7	7,4		
Habiletés individ.	6303	5827	0 - 76,2	2 - 53,9	23,4	21,7	18,1	17,3	35,6	26,7
Habiletés sequent.	2870	2784	0 - 52,8	0 - 44,5	10,7	10,4	14,2	14,0	16,2	12,8
Situations comp.	4821	9064	0 - 44,5	0 - 76,8	17,9	33,8	12,9	22,5	27,2	41,6
Cond. physique	1512	1406	0 - 20,1	0 - 40,1	5,6	5,2	6,3	9,7	8,5	6,5
Autres activités	4	334	0 - 0,4	0 - 13,3		1,2		3,1		1,5
Develop. connaissances	2136	2378	0 - 18,5	0 - 25,1	7,9	8,9	5,3	7,0	12,2	10,9
Develop. social	53	4	0 - 1,9	0 - 0,3	0,2		0,5	0,1	0,3	
SOUS-TOTAL 2	17699	21797	38,1 - 81,5	64,8 - 93,7	65,7	81,2	9,7	7,4		
Engagé moteur	5299	5187	2,3 - 31,8	4,2 - 43,9	19,7	19,3	7,0	8,7	57,5	47,8
Engagé moteur comp.	25	696	0 - 0,8	0 - 17,2	0,1	2,6	0,2	4,1	0,3	6,4
Engagé indirect	1511	2193	0,4 - 17,0	0,1 - 24,2	5,6	8,2	4,2	5,8	16,4	20,2
Engagé cognitif	2388	2773	0 - 19,6	0,4 - 26,8	8,8	10,3	5,2	6,5	25,9	25,6
SOUS-TOTAL 3	9223	10849	13,6 - 55,5	26,5 - 65,7	34,2	40,4	8,9	10,2	52,1(1)	49,8
N-E Organisation	1685	1725	0,4 - 14,7	2,3 - 13,5	6,4	6,4	3,7	2,6	19,9	15,8
N-E Attente	8613	9098	5,0 - 45,0	8,1 - 52,1	24,3	33,9	11,4	11,0	78,0	83,1
N-E Déviant	179	125	0 - 5,5	0 - 1,7	0,8	0,5	1,2	0,4	2,1	1,1
SOUS-TOTAL 4	8477	10948	11,1 - 60,6	17,6 - 61,2	31,4	40,8	12,1	11,5	47,9(2)	50,2
Réussite 1	6142	7396	9,9 - 16,5	17,2 - 50,1	22,8	27,6	7,0	9,0	72,8	75,4
Réussite 2	2290	2408	2,5 - 14,5	4,1 - 18,0	8,5	8,9	2,7	3,5	27,2	24,6
	8432	9804	12,4 - 47,9	22,9 - 61,2	31,3	36,5	8,0	9,7	91,4(3)	90,4
Réussite 3	791	1045	0,5 - 7,6	1,8 - 7,6	2,9	3,9	1,4	1,4	8,6(4)	9,6

(1) et (2) : Répartition en % entre engagement et non-engagement.

(3) et (4) : Répartition en % entre réussite 1 - 2 et réussite 3.

3.2

LE TEMPS D'APPRENTISSAGE OBSERVE DANS LES ACTIVITES D'EDUCATION PHYSIQUE OFFERTES AU PRIMAIRE

. Description des résultats

. Considérations sur les "pratiques" des intervenants qui offrent les temps d'apprentissage plus élevés et moins élevés

. Identification de "pratiques d'enseignant" qui favorisent un temps d'apprentissage élevé

L'examen du tableau 2 montre que les enseignants du primaire offrent comme leurs collègues du secondaire une grande variété de temps d'apprentissage à l'intérieur des mêmes activités.

Ainsi, en sport collectif, il existe un écart de 33% de temps d'apprentissage entre deux enseignants. Si nous poussons un peu plus à fond cette rationalisation, on peut dire avec une note d'humour que, toute chose étant égale, certains enseignants offrent trois fois plus d'occasions d'apprendre qu'en offrent certains autres.

Il est réconfortant de constater que des enseignants du primaire peuvent offrir un temps d'apprentissage élevé dans toutes les activités qui figurent au programme. Toutefois, comme au secondaire, les intervenants qui enseignent la gymnastique (17 séances) semblent éprouver la difficulté à se rapprocher d'un temps d'apprentissage de 40%.

Il convient de noter que les enseignants du primaire qui offrent des séances (21) comportant des combinaisons d'activités, représentent le plus grand nombre de séances observées et obtiennent un pourcentage de temps d'apprentissage qui se situe au-dessus de la moyenne.

TABLEAU 2

Résultats en pourcentage du temps d'apprentissage des catégories d'activités enseignées (N = 9) par des intervenants (N = 30) du niveau primaire

Catégories d'activités	Nombre de séances	Temps d'apprentissage en %	Etendue (min-max) en %	Rang
Activité "duelle" - badminton et tackra	1	47,6	——	1
Jeux collectifs récréatifs - ballon chasseur - vol des dossards - etc...	3	39,6	18,8 - 54,4	2
Conditionnement physique - parcours - course d'endurance - etc...	3	38,3	26,2 - 45,3	3
Activités de combat - jeux d'attaque et de défense	1	37,0	——	4
Activités mixtes - combinaison d'activités individuelles et collectives	21	34,2	20,6 - 59,6	5
Sports collectifs - hand-ball - soccer - 10 passes - etc...	12	30,4	14,8 - 47,1	6
Gymnastique - sur appareils (cordes, anneaux, etc...) - au sol	17	26,3	9,2 - 34,1	7
Saut à la corde	1	23,5	——	8
Jeu d'orientation	1	12,9	——	9

3.3

LE TEMPS D'APPRENTISSAGE OBSERVE DANS LES ACTIVITES D'EDUCATION PHYSIQUE OFFERTES AU SECONDAIRE

. Description des résultats

. Considérations sur les "pratiques" des intervenants qui offrent du temps d'apprentissage le plus élevé et le moins élevé

. Identification de "pratiques d'enseignant" qui favorisent un temps d'apprentissage élevé

Un simple coup d'oeil sur le tableau 3 permet de constater que de très grandes différences existent entre les intervenants, en rapport avec le temps d'apprentissage qu'ils offrent dans une activité donnée.

Ainsi, il est étonnant de voir qu'un intervenant offre pendant une séance de volley-ball, quatre fois plus de temps d'apprentissage qu'en offre un de ses collègues. Cette différence inter-enseignants est aussi manifeste en basket-ball et en natation, alors que l'on constate dans ces activités que des enseignants offrent trois fois plus de temps d'apprentissage que d'autres.

L'examen du tableau 3 permet également de voir, sous la rubrique de l'étendue des résultats obtenus, que des enseignants offrent un temps d'apprentissage élevé (environ 60%) dans presque toutes les activités qui ont été observées. Par contre, les intervenants en gymnastique semblent avoir de la difficulté à offrir un temps d'apprentissage au-delà de 40%.

Si on se fie aux résultats que nous avons obtenus, il ne semble pas, pour le moment, que l'on puisse dire que le type d'activité enseignée impose à lui seul une limite importante à l'obtention d'un temps d'apprentissage élevé. C'est ainsi que l'on voit dans la liste des activités observées, se succéder des activités à caractère individuel et collectif. Cependant, l'enseignement de la gymnastique semble présenter des exigences qui affectent le temps d'apprentissage offert.

TABLEAU 3

Résultats en pourcentage du temps d'apprentissage des activités enseignées (N = 9) par des intervenants (N = 31) du niveau secondaire

Activité	Nombre de séances	Temps d'apprentissage en %	Etendue (min-max) en %	Rang
Patinage artistique	1	50,0	——	1
Basket-ball	11	40,5	20,4 - 64,3	2
Conditionnement physique	3	40,2	29,3 - 59,9	3
Natation	7	38,3	16,7 - 55,7	4
Volley-ball	14	38,2	15,1 - 62,2	5
Badminton	7	37,8	26,3 - 58,2	6
Hand-ball	8	35,9	26,3 - 56,8	7
Gymnastique	10	26,6	15,3 - 39,0	8
Golf	1	23,5	——	9

3.4

REPARTITION DU TEMPS D'APPRENTISSAGE EN RAPPORT AVEC LE NOMBRE D'ETUDIANTS DU GROUPE-CLASSE

L'examen du tableau 4 semble suggérer que le nombre optimal d'étudiants par groupe pour favoriser un temps d'apprentissage supérieur à la moyenne semblerait se situer entre 25 et 28 au secondaire, alors qu'au primaire il serait de 25.

Au secondaire, dans les groupes où les étudiants sont plus nombreux (30 à 35), on remarque une nette tendance à la baisse du temps d'apprentissage, 12 enseignants sur 16 présentant un temps d'apprentissage inférieur au temps d'apprentissage moyen. La tendance semble être la même au primaire lorsqu'on se retrouve avec des groupes de 27 étudiants ou plus, 9 enseignants sur 13 ayant un temps d'apprentissage inférieur à la moyenne.

La suite de notre investigation révèle que les groupes comptant entre 20 et 30 étudiants sont ceux que l'on rencontre le plus fréquemment. Si l'on répartit les enseignants de ces groupes selon le temps d'apprentissage obtenu, on se rend compte qu'ils se répartissent de façon presqu'égale de chaque côté de la moyenne du temps d'apprentissage.

Il est difficile de dégager une tendance pour les groupes comptant moins de 20 étudiants, ces groupes étant peu nombreux.

TABLEAU 4

Répartition, d'après le nombre d'étudiants du groupe-classe, du nombre des enseignants du primaire (N = 30) et du secondaire (N = 31), compte tenu de leurs résultats par rapport à la moyenne du temps d'apprentissage (primaire: S1 = 31,2%, S2 = 31,5%; secondaire: S1 = 35,7%, S2 = 37,2%)

Nombre d'étudiants	Séance	Primaire			Secondaire		
		Nombre d'enseignants	>$\bar{X}$	<$\bar{X}$	Nombre d'enseignants	>$\bar{X}$	<$\bar{X}$
33-35	1ère	-	-	-	3	1	2
	2e	-	-	-	2	-	2
30-32	1ère	2	-	2	6	2	4
	2e	-	-	-	5	1	4
27-29	1ère	7	2	5	9	5	4
	2e	4	2	2	6	4	2
24-26	1ère	14	7	7	7	4	3
	2e	13	7	6	3	2	1
21-23	1ère	4	2	2	4	2	2
	2e	6	3	3	8	3	5
18-20	1ère	2	1	1	-	-	-
	2e	6	3	3	3	2	1
15-17	1ère	1	-	1	2	1	1
	2e	1	1	-	4	1	3

3.5

REPARTITION DES TEMPS D'APPRENTISSAGE EN RAPPORT AVEC L'UTILISATION DE L'ESPACE ET DU MATERIEL PENDANT LES SEANCES

Si on prend pour critère les façons habituelles d'utiliser les espaces et le matériel disponibles sur un plateau de travail, les enseignants du primaire et du secondaire réagissent bien en ce sens. Il faut dire que ces critères correspondent à la façon traditionnelle d'utiliser les espaces et l'équipement disponibles. Ainsi, il n'est pas tellement surprenant de constater que cette variable semble avoir peu d'influence sur le temps d'apprentissage offert. La répartition du nombre d'enseignants se fait de façon presqu'uniforme de chaque côté de la moyenne du temps d'apprentissage (tableau 5).

On ne peut s'empêcher de penser, devant de tels résultats, que bien des enseignants y gagneraient en étant un peu moins orthodoxes dans la façon d'utiliser l'espace disponible et le matériel. Ce changement d'attitude permettrait probablement de modifier le temps d'attente des étudiants en situation d'apprentissage.

TABLEAU 5

Répartition, d'après le pointage obtenu selon les critères d'une échelle d'appréciation relative à l'utilisation de l'espace et du matériel pendant la séance, du nombre des enseignants du primaire (N = 30) et du secondaire (N_1 = 31, N_2 = 30), compte tenu de leurs résultats par rapport à la moyenne du temps d'apprentissage (primaire: S1 = 31,2%, S2 = 31,5%; secondaire: S1 = 35,7%, S2 = 37,2%)

Points obtenus sur 6	Séance	Primaire			Secondaire		
		Nombre d'enseignants	>$\bar{X}$	<$\bar{X}$	Nombre d'enseignants	>$\bar{X}$	<$\bar{X}$
6	1ère	25	10	15	22	11	11
	2e	25	13	12	22	11	11
5	1ère	4	2	2	6	3	3
	2e	5	3	2	6	1	5
4	1ère	1	-	1	2	1	1
	2e	-	-	-	2	1	1
3	1ère	-	-	-	-	-	-
	2e	-	-	-	-	-	-
2	1ère	-	-	-	1	-	1
	2e	-	-	-	-	-	-

3.6

REPARTITION DU TEMPS D'APPRENTISSAGE EN RAPPORT AVEC LA DUREE DU TEMPS OFFERT PENDANT LES SEANCES

Au niveau secondaire, on peut noter que le temps offert varie en général entre 35 et 55 minutes, tandis qu'au primaire les périodes de temps offert que nous avons observées varient entre 40 et 60 minutes.

L'examen attentif des résultats présentés au tableau 6 ne nous amène pas à pouvoir faire ressortir des points saillants. Il semblerait donc à ce stade de notre étude, si on en croit les fluctuations relevées, que le temps offert ne constitue pas, à lui seul, un déterminant qui pourrait expliquer les variations dans les temps d'apprentissage.

Enfin, il apparaît important de signaler que le temps qui figure au programme des écoles primaires que nous avons visitées est tout près de 50 minutes par période d'éducation physique et que les intervenants observés en utilisant 45 minutes pour l'enseignement. Du côté du secondaire, le temps moyen alloué par le programme de ces écoles est près de 54 minutes et les intervenants n'utilisent que 43 minutes.

TABLEAU 6

Répartition, d'après le temps offert, du nombre des enseignants du primaire (N = 30) et du secondaire (N = 31), compte tenu de leurs résultats par rapport à la moyenne du temps d'apprentissage (primaire: S1 = 31,2%, S2 = 31,5%; secondaire: S1 = 35,7%, S2 = 37,2%)

Durée du temps offert (min., sec.)	Séance	Primaire			Secondaire		
		Nombre d'enseignants	$>\bar{X}$	$<\bar{X}$	Nombre d'enseignants	$>\bar{X}$	$<\bar{X}$
55 et +	1ère	3	2	1	1	-	1
	2e	6	3	3	1	1	-
50 - 54'59"	1ère	5	2	3	5	4	1
	2e	4	1	3	8	3	5
45 - 49'59"	1ère	5	2	3	7	4	3
	2e	4	3	1	8	2	6
40 - 44'59"	1ère	8	3	5	9	3	6
	2e	15	8	7	4	2	2
35 - 39'59"	1ère	5	3	2	7	3	4
	2e	-	-	-	4	3	1
30 - 34'59"	1ère	4	-	4	2	1	1
	2e	-	-	-	5	2	3
25 - 29'59"	1ère	-	-	-	-	-	-
	2e	1	1	-	1	-	1

3.7

REPARTITION DES TEMPS D'APPRENTISSAGE EN RAPPORT AVEC LA DISPONIBILITE D'ESPACE ET DE MATERIEL, COMPTE TENU DU NOMBRE D'ETUDIANTS

La première constatation que l'on peut faire en regardant le tableau 7 touche les enseignants du primaire. Ceux-ci semblent passablement favorisés sur la disponibilité de l'espace et du matériel par rapport aux enseignants du secondaire. Les observateurs ont jugé maximales (6) ou presque maximales (5) dans 90% des cas les conditions dans lesquelles ils évoluent, comparativement à 72% pour les enseignants du secondaire.

Un examen un peu plus poussé révèle chez les enseignants du primaire une forte tendance à avoir un temps d'apprentissage au-dessus de la moyenne (proportion 2 à 1) dans des conditions maximales de disponibilité. La tendance s'inverse lorsqu'on regarde les enseignants ayant un score 5 pour la disponibilité de l'espace et du matériel. Dans cette situation, 18 enseignants sur 24 présentent un temps d'apprentissage inférieur à la moyenne.

La tendance à présenter un temps d'apprentissage moins élevé au fur et à mesure que décroît la disponibilité de l'espace et du matériel, compte tenu du nombre d'étudiants se maintient au secondaire tout en étant un peu moins marquée qu'au primaire.

TABLEAU 7

Répartition, d'après le pointage obtenu selon les critères d'une échelle d'appréciation relative à la disponibilité de l'espace et du matériel tenant compte du nombre d'étudiants, du nombre des enseignants du primaire (N = 30) et du secondaire (N_1 = 31, N_2 = 30), compte tenu de leurs résultats par rapport à la moyenne du temps d'apprentissage (primaire: S1 = 31,2%, S2 = 31,5%; secondaire: S1 = 35,7%, S2 = 37,2%)

Points obtenus sur 6	Séance	Primaire			Secondaire		
		Nombre d'enseignants	$>\bar{X}$	$<\bar{X}$	Nombre d'enseignants	$>\bar{X}$	$<\bar{X}$
6	1ère	17	9	8	13	6	7
	2e	13	11	2	19	13	6
5	1ère	11	3	8	6	5	1
	2e	13	3	10	6	-	6
4	1ère	2	-	2	9	3	6
	2e	3	2	1	3	-	3
3	1ère	-	-	-	2	1	1
	2e	1	-	1	-	-	-
2	1ère	-	-	-	1	-	1
	2e	-	-	-	2	-	2

3.8

CONSIDERATIONS SUR LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE (N = 60) EN RAPPORT AVEC LE POURCENTAGE DE TEMPS QUE PASSENT LEURS ETUDIANTS

a) EN SITUATION D'APPRENTISSAGE;

b) EN ETANT ENGAGES DANS LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE;

c) EN REUSSISSANT AU MOMENT OU ILS SONT ENGAGES

LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LE TEMPS QUE LE "GROUPE-CLASSE" PASSE DANS DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE (tableau 8)

Les enseignants du secondaire et du primaire que nous avons observés ne présentent pas tout à fait les mêmes tendances quand il s'agit d'apprécier le pourcentage de temps que leurs étudiants passent dans des activités préparatoires à l'apprentissage par rapport au temps qu'ils passent dans des activités d'apprentissage proprement dit (temps où le groupe s'organise par rapport au temps où le groupe joue un match, par exemple).

Ainsi, 23 enseignants du primaire sur-évaluent le temps que le "groupe-classe" passe en période d'apprentissage proprement dit, par rapport à 7 qui le sous-évaluent.

Les 30 enseignants du secondaire sont partagés presque également à ce sujet; 14 sur-évaluent ce temps, tandis que 16 le sous-évaluent.

De plus, il est surprenant de noter que le pourcentage moyen de sur-évaluation est deux fois plus élevé chez les enseignants du primaire et présente un écart-type quatre fois plus grand qu'au secondaire.

En contre-partie, plusieurs enseignants du secondaire (16) ont tendance à sous-évaluer le temps d'apprentissage qu'ils offrent au groupe-classe. Les écarts de perception obtenus par des enseignants du

primaire (59,1%) et du secondaire (67,3%), à ce sujet, montrent jusqu'à quel point certains enseignants éprouvent de la difficulté à percevoir la répartition du temps que leur "groupe-classe" passe en situation préparatoire à l'apprentissage par rapport au temps qu'il passe en situation d'apprentissage proprement dit.

LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LE TEMPS D'ENGAGEMENT DES ETUDIANTS PENDANT LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE (tableau 8)

Un plus grand nombre d'enseignants du primaire et du secondaire ont tendance à sur-évaluer le temps où leurs étudiants passent à être occupés dans des activités d'apprentissage plutôt que d'être non-engagés dans celles-ci (pourcentage de temps où les étudiants font des exercices par rapport au temps où ils attendent leur tour, jouent dans un match par rapport à "réchauffent le banc", par exemple).

Ainsi, 24 enseignants sur 30 du secondaire et 20 sur 30 du primaire sur-évaleunt le temps d'engagement de leurs étudiants d'une façon assez importante, si on considère qu'ils obtiennent en moyenne à cet effet des écarts aussi élevés que 21,6% et 26,9%.

Si on regarde comment les enseignants se répartissent dans la sous-estimation du temps d'engagement des étudiants, on voit que dix enseignants du primaire ont tendance à sous-estimer le temps d'engagement de leus étudiants, tandis que six enseignants du secondaire seulement ont tendance à le sous-estimer.

TABLEAU 8

Résultats de l'écart en termes de sous-évaluation et de sur-évaluation entre les trois composantes du temps d'apprentissage perçues par des enseignants du primaire et du secondaire (N = 60) et les trois composantes du temps d'apprentissage observées en situation d'apprentissage

		Niveau scolaire	Nombre d'enseignants	Moyenne de l'écart en %	Etendue en %	Ecart-type en %
TEMPS D'APPRENTISSAGE PROPREMENT DIT	SOUS-EVALUATION	Primaire	8	13,2	2,8 - 59,1	19,80
		Secondaire	16	17,2	1,6 - 67,3	20,04
	SUR-EVALUATION	Primaire	23	15,5	0,2 - 51,4	13,50
		Secondaire	14	6,3	1,0 - 11,3	3,02
TEMPS D'ENGAGEMENT	SOUS-EVALUATION	Primaire	10	12,0	0,8 - 36,9	11,10
		Secondaire	6	13,0	0,7 - 46,8	16,87
	SUR-EVALUATION	Primaire	20	26,9	7,6 - 56,3	14,10
		Secondaire	24	21,6	1,0 - 55,3	15,31
TEMPS DE REUSSITE	SOUS-EVALUATION	Primaire	18	16,2	1,3 - 42,1	11,20
		Secondaire	21	13,2	2,4 - 40,0	10,46
	SUR-EVALUATION	Primaire	12	5,3	0,3 - 10,8	3,30
		Secondaire	9	6,1	1,4 - 17,6	5,49

Les moyennes des écarts de sous-estimation du temps d'engagement des étudiants par les enseignants du primaire et du secondaire sont sensiblement de même importance

LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS SUR LE TAUX DE REUSSITE REALISE PAR LES ETUDIANTS ENGAGES DANS LES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE (tableau 8)

L'examen des perceptions des enseignants en relation avec le taux de réussite réalisé par leurs étudiants pendant qu'ils sont "occupés" dans des activités d'apprentissage, montre qu'un plus grand nombre d'enseignants au primaire (18) et au secondaire (21) ont tendance à sous-évaluer le taux de réussite de leurs étudiants.

LE CALCUL DU TEMPS D'APPRENTISSAGE PERCU (tableau 9)

Nous avons voulu également calculer, à partir des perceptions que les intervenants observés avaient des situations d'apprentissage qu'ils venaient d'offrir, ce que nous avons convenu d'appeler le temps d'apprentissage perçu. Le temps d'apprentissage s'obtient en multipliant le pourcentage du temps d'apprentissage proprement dit, par le pourcentage du temps d'engagement, par le taux de réussite. C'est ainsi que les enseignants du primaire ont estimé le pourcentage de temps qu'ils offrent à 43,6%, tandis que ceux du secondaire l'ont estimé à 41,4%.

TABLEAU 9

Résultat de l'écart en termes de sous-évaluation et de sur-évaluation entre le calcul du temps d'apprentissage perçu et le temps d'apprentissage observé

	Niveau scolaire	Nombre d'enseignants	Moyenne de l'écart en %	Etendue en %	Ecart-type en %
SOUS-EVALUATION	Primaire	20	11,4	0,4 - 22,0	7,60
	Secondaire	10	10,5	0,4 - 25,6	7,39
SUR-EVALUATION	Primaire	22	21,2	0,3 - 48,2	15,90
	Secondaire	20	11,4	1,1 - 46,2	10,62

Il ressort de ce calcul du temps d'apprentissage, qu'environ deux enseignants sur trois ont tendance à sur-évaluer en général ce qui constitue le temps d'apprentissage offert aux étudiants. L'importance de cette sur-évaluation est presque deux fois plus élevée chez les enseignants du primaire que chez les enseignants du secondaire.

3.9

IDENTIFICATION DES FACTEURS D'ATTRIBUTION EN RAPPORT AVEC LES PERCEPTIONS DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE OFFERTES AUX ETUDIANTS

L'examen du tableau 10 permet de constater que les enseignants, des deux niveaux, ont tendance à privilégier passablement plus les facteurs internes que les facteurs externes pour expliquer leurs perceptions des situations d'apprentissage dans lesquelles se trouvaient leurs étudiants.

Il semble donc qu'ils attribuent les résultats perçus davantage au fait qu'ils se sentaient à l'aise pour enseigner l'activité au programme et qu'ils étaient motivés pour le faire, qu'au fait d'enseigner dans des conditions habituelles favorables ou d'être favorisés par des événements imprévisibles.

La comparaison des résultats obtenus par les enseignants de chaque niveau pour les facteurs d'attribution internes (stables et instables), révèle qu'il n'existe pas de différence marquée entre les valeurs moyennes obtenues sur l'échelle d'appréciation. Les enseignants du primaire présentent une moyenne de 7,35 et ceux du secondaire une moyenne de 7,25. La tendance est la même pour les facteurs externes (stables et instables); la moyenne des enseignants du primaire étant de 6,05, et celle des enseignants du secondaire de 5,99.

TABLEAU 10

Résultats obtenus en réponse à un questionnaire sur les facteurs d'attribution par des enseignants du primaire (N = 30) et du secondaire (N = 30)

Facteurs d'attribution	Primaire		Secondaire	
	$\bar{X}$	S_x	$\bar{X}$	S_x
Interne stable	7,2	1,04	7,33	0,995
Interne instable	7,5	1,48	7,17	1,49
Externe stable	6,5	2,08	5,97	1,61
Externe instable	5,6	1,33	6,0	1,60

3.10

LE CLIMAT PEDAGOGIQUE OBSERVE DANS LES ACTIVITES D'EDUCATION PHYSIQUE OFFERTES AU PRIMAIRE ET AU SECONDAIRE

Les résultats relatifs au climat pédagogique observé sont consignés au tableau 11.

Il est intéressant de noter que les enseignants du primaire et du secondaire ont sensiblement la même fréquence pendant les séances d'éducation physique. Ils réagissent en moyenne deux fois à la minute.

Les enseignants du secondaire comme ceux du primaire ont davantage tendance à réagir aux insuccès des étudiants qu'à leurs réussites.

Quand ils réagissent à l'insuccès des étudiants, les enseignants du primaire préfèrent généralement aider les élèves à accomplir la tâche (Fe = 81,6%) plutôt que de les critiquer (Fc + Fce = 12%). Les enseignants du secondaire réagissent presque de la même façon, bien qu'ils aient tendance à utiliser un peu plus la critique.

Il convient de signaler que les enseignants du primaire et du secondaire réagissent trois fois plus à des événements qui impliquent la tâche qu'ils réagissent à des événements qui impliquent le comportement des étudiants.

Les enseignants du primaire ont plus tendance à rappeler les élèves à l'ordre (71,5%) que ne le font les enseignants de secondaire (58,9%). Il est à noter également que les enseignants du secondaire renforcent les comportements appropriés des étudiants dans une proportion plus grande (37,5%) que ne le font les enseignants du primaire (21,2%).

TABLEAU II

Répartition des résultats cumulés à partir des catégories de réactions observées chez des éducateurs physiques du primaire (N = 20) et du secondaire (N = 30 pendant une séance d'éducation physique

Catégories de réactions de l'intervenant				Nombre de réactions		Etendue Min/Max PRI	Etendue Min/max SEC	Moyenne $\bar{X}$ PRI	Moyenne $\bar{X}$ SEC	Ecart-type S_x PRI	Ecart-type S_x SEC	%Intra catégories PRI	%Intra catégories SEC	% Inter catégories PRI	% Inter catégories SEC
				PRI	SEC										
ACTIONS DES ETUDIANTS EN RAPPORT AVEC LA TÂCHE	SUCCES		Renforce (SR)	371	394	1-64	0-57	18,5	13,1	16,2	13,1	86,3	93,4	26,9	22,0
			Ignore (Si)	59	28	0-29	0-10	2,9	0,9	6,8	2,4	13,7	6,6	4,3	1,5
			SOUS-TOTAL	430	422										
	INSUCCES		Stimule (FS)	21	72	0-9	0-9	1,0	2,4	2,4	3,0	3,4	7,2	1,5	3,9
			Enseigne (FE)	494	754	6-78	0-58	24,7	25,1	19,5	15,5	81,6	75,5	35,8	41,6
			Critique (FC)	36	51	0-6	0-6	1,8	1,7	2,2	1,9	6,0	5,1	2,6	2,8
			Critique & Ens. (FCE)	36	85	0-6	0-18	1,8	2,8	1,8	4,1	6,0	8,5	2,6	4,6
			Ignore (Fi)	18	37	0-6	0-11	0,9	1,2	1,5	2,3	3,0	3,7	1,3	2,0
			SOUS-TOTAL	605	999										
LE COMPORTEMENT	DE-VIANT		Rappel (DR)	246	229	5-40	0-34	12,3	7,6	8,7	7,2	71,5	58,9	17,8	12,6
			Ignore (Di)	25	14	0-11	0-4	1,3	0,5	2,8	1,0	7,2	3,6	1,8	0,8
	APPRO-PRIE		Renforce (AR)	73	146	0-17	0-23	3,7	4,9	4,3	7,4	21,2	37,5	5,3	8,0
			SOUS-TOTAL	344	389										
			TOTAL	1379	1810										

L'examen des données en relation avec les réactions effectives des enseignants aux tâches d'apprentissage permet de constater que les enseignants du primaire sont beaucoup plus "non-négatifs" que "négatifs". Ainsi, seulement 5,2% des réactions des enseignants au primaire sont carrément négatives (Fc - Fce) par rapport à 7,4% chez les enseignants du secondaire. D'un autre côté, la caractéristique "non-négative" des enseignants a besoin d'être nuancée entre des réactions dites "positives" et des réactions dites "neutres". Il est intéressant de signaler à ce titre que les enseignants du primaire répartissent leurs réactions "non-négatives" dans une proportion de trois "positives" (Sr + Fs) pour quatre "neutres" (Fe) alors que ce rapport est de quatre pour cinq au secondaire.

Discussion

D'une façon générale, il est réconfortant de noter que les enseignants apparaissent peu "négatifs" dans leurs réactions envers les étudiants (5,2% à l'élémentaire et 7,4% au secondaire). Ces résultats sont sensiblement de même nature que ceux obtenus par Cheffers et Marcini (1978).

Il y aurait avantage cependant à tenter d'éliminer dans toute la mesure du possible des types de comportements dont l'influence nocive sur l'apprentissage et le développement de la personne est bien connue.

C'est en ce sens que nous disons que même une faible présence de ces comportements ne doit pas passer inaperçue. Il va sans dire qu'un tel résultat révèle quand même la retenue dont font preuve les enseignants, si l'on considère d'après nos propres recherches que 58% des réactions des entraîneurs, portant sur la tâche, en situation de compétition intense au niveau pee wee, sont chargées d'affectivité négative.

Nous croyons que la part importante de réactions dites "neutres" manifestées par les enseignants du primaire et du secondaire, pourraient servir de points de repère pour employer ce que Smith, Smoll, Curtis appellent de façon amusante "l'approche sandwich", c'est-à-dire aborder l'étudiant dans un premier temps de façon positive en lui mentionnant ce qu'il semble avoir réussi, puis lui fournir quelques suggestions ou correctifs pour l'aider à surmonter la difficulté et enfin, terminer cette manoeuvre pédagogique en l'encourageant à poursuivre son action avec enthousiasme.

La très forte concentration de corrections dans la catégorie "faute-enseigne" (Fe), révèle que les enseignants, en général, emploient un mode d'intervention à dominante "par contrôle du comportement", c'est-à-dire que les enseignants structurent la mise en situation d'apprentissage et sollicitent des étudiants pour qu'ils s'exécutent. Ceux-ci répondent aux attentes des enseignants et enfin, les enseignants complètent ce "patron" en leur signalant s'ils ont réussi ou, le cas échéant, en leur

montrant comment y arriver. Les enseignants qui désirent inscrire leur intervention dans un processus d'apprentissage par découverte auraient avantage à réagir aux difficultés rencontrées par les étudiants en se contentant de les stimuler dans leur recherche et en remaniant, au besoin, les mises en situation d'apprentissage, au lieu de donner tout simplement "la bonne réponse aux étudiants".

Le fort pourcentage (intra) de "rappels à l'ordre" (Dr) autant chez les enseignants du primaire que chez ceux du secondaire, nous porte à croire que les enseignants y gagneraient en ayant recours plus souvent à l'approche "par extinction", c'est-à-dire en diminuant les "rappels à l'ordre" lorsque les étudiants produisent des comportements déviants qui peuvent être tolérés jusqu'à un certain point, et en augmentant les renforcements aux comportements appropriés lorsque ces mêmes étudiants se conduisent particulièrement bien.

La modification des comportements observables que nous préconisons afin de créer un climat pédagogique plus favorable à l'apprentissage et au développement personnel, a beaucoup plus de chance de se produire et de persister si les enseignants ont l'occasion, par des discussions par exemple, de prendre conscience de leur attitude en rapport avec leur vision des étudiants en tant qu'êtres humains.

REFERENCES

Anderson, W.G., Analysis of Teaching in Physical Education, Mosby Co., St. Louis, 1980.

Boyer, F., L'analyse des processus d'enseignement, Revue française de pédagogie, no 24, 1973, 30-40.

Berliner, D.C., Impediments to the study of teacher effectiveness, Journal of Teacher Education, 1, 5-13, 1976.

Biddle, B.J., "The integration of teacher effectiveness research" in B.J. Biddle and W.J. Ellena, ed., Contemporary Research on Teacher Effectiveness, Holt, Rinehart and Winston, 1964.

Brunelle, J., Un système d'analyse de présentation de cours en éducation physique, Dissertation de doctorat, Université de Liège, Belgique, 1975.

Brunelle, J., "Utilisation du système de Joyce dans la formation des stagiaires (éducation physique)", in Dussault, G. et al., L'analyse de l'enseignement, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1973.

Brunelle, J., et al., "Présentation d'un système d'analyse ayant pour objet de vérifier la capacité des instructeurs de hockey à appliquer des principes pédagogiques dans leur enseignement", in Landry, F. et W.A.R. Orban, Apprentissage moteur, psychologie du sport et aspects pédagogiques de l'activité physique, vol. 7, 1976, 451-457.

Bush, R.N., "The science and art of educating teachers", in Improving Teacher Education in the United States, Stanley Elam, ed., Phi Delta Kappa, 1967.

Cheffers, J.T.F., E.J. Amidon et K.D.Rodgers, Interaction Analysis: an Application to Non-Verbal Activity, Association for Productive Teaching, Minneapolis, 1974.

Costello, J. et S.A. Laubach,"Student behavior", in What's Going on in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes, Monograph 1, Motor Skills, Theory into Practice, 1978, 11-24.

Dougherty, N.J., A plan for the analysis of teacher-pupil interaction in physical classes, Quest, 15, 1971, 39-50.

Dunkin, M.J. and B.J. Biddle, The Study of Teaching, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1974.

Dussault, G., M. Leclerc, J. Brunelle et C. Turcotte, L'analyse de l'enseignement, Les Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1973.

Fishman, S.E., A procedure for recording augmented feedback in physical education classes, Doctoral dissertation, Columbia University, New York, 1974.

Flanders, N., Knowledge About Teacher Effectiveness (Report A 73-17) San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, February 1973.

Hall, R.V., J.C. Delquadri, J.W. Harris, Opportunity to respond: A new focus in the field of applied behavior analysis, Paper presented at the Midwest Association of Applied Behavior Analysis, Chicago, Illinois, May 1977.

Heat, R.A. et E. Neilson, The performance basis for performance based teacher eduation, Review of Educational Research, 1974, 44: 463-484.

Jackson, P.W., Life in classroom, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1968.

Laubach, S.A., The development of a system for coding student behavior in physical education classes, Doctoral dissertation, Columbia University, New York, 1975.

Metzler, M., An analysis of student class time involvement in physical education, Iowa State University, 1979.

Morgenegg, B.L.,"Pedagogical Moves", in Anderson, W.G. and G.T. Barrette, What's Going on in Gym: Descriptive Studies of Physical Education Classes, Monograph 1, Motor skills: Theory into practice, 1978, 63-74.

Nygaard, G.H., Interaction analysis of physical education classes, Research Quarterly, 1975, 46, 351-357.

Pieron, M., Didactique et méthodologie des activités physiques, Université de Liège, Liège, 1976.

Pieron, M. et C. Drion, Analyse de l'interaction entre le professeur et ses élèves en éducation physique par le système de Hough, Revue Education Physique, 17, 1977, 27-37.

Pieron, M. et J.M. Haan, Interactions between teacher and students in a physical education setting. Observation of students behaviors. Paper delivered at the ICHPER Congress, Kiel, 1979.

Quaterman, J., A descriptive analysis of physical education teaching in the elementary school, Doctoral dissertation, The Ohio State University, 1977.

Rosenshine, B. et N. Furst, "Research on teacher performance criteria", in B.O. Smith (ed.), Research in Teacher Education, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.

Siedentop, D., D. Birdwell et M. Metzler, A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education, AAHPER Research Symposium, New Orleans, March 1979.

Sinon, A. et G. Boyer, Mirrors for behavior II, Classroom interaction Newsletter, Research for better schools Inc., Philadelphia, 1970.

Smith, R.E., F.L. Smoll, et E. Hunt, A system for the behavioral assessment of athletic coaches, Research Quarterly, 48, 1977.

Stewart, M., A descriptive analysis of teaching behavior and its relationship to presage and context variables, Doctoral dissertation, The Ohio State University, 1977.

Tharpe, R.G., et R. Gallimore, What a coach can teach a teacher, Psychology Today, 9, 75-76, 1976.

APPENDICES

1 - LETTRE D'INVITATION A PARTICIPER AU PROJET

2 - STRATEGIE D'ENTRAINEMENT

3 - SYSTEME D'EVALUATION DU TEMPS D'APPRENTISSAGE

4 - QUESTIONNAIRE SUR LES PERCEPTIONS

5 - SYSTEME D'EVALUATION DU CLIMAT PEDAGOGIQUE

UNIVERSITÉ LAVAL
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CITÉ UNIVERSITAIRE
QUÉBEC CANADA
G1K 7P4

DÉPARTEMENT
D'ÉDUCATION PHYSIQUE

Une équipe du Département d'éducation physique de l'Université Laval a reçu du Ministère de l'Education le mandat d'effectuer une recherche sur les conditions d'apprentissage offertes aux étudiants des niveaux primaire et secondaire pendant les cours obligatoires d'éducation physique.

Nous avons identifié, grâce à un échantillonnage fait au hasard dans la zone administrative 03, quelque soixante professeurs pour réaliser cette étude.

Votre nom ayant été sélectionné lors de cet échantillonnage, nous aimerions vous donner les grandes lignes de ce projet dans le but de faire apparaître les implications d'une participation éventuelle à celui-ci.

La détermination du profil des conditions d'apprentissage offertes aux étudiants sera réalisée par l'observation d'une première séance d'éducation physique, nécessitant la présence de trois codeurs, pendant le trimestre d'automne 1979 et d'une seconde séance au cours de l'hiver 1980.

Cette observation visant à faire ressortir les conditions usuelles d'apprentissage, il va sans dire que le contenu du programme et le déroulement des leçons ne devraient nullement être affectés par l'étude.

Le projet de cette année constitue la première phase d'une étude triennale éventuelle. En effet, s'il s'avérait qu'un second mandat nous soit confié l'an prochain, nous serions amenés à vivre avec les professeurs touchés par la première étape, une série de rencontres (au cours de l'année 1980-81) ayant pour but d'améliorer les conditions d'apprentissage offertes aux étudiants. Le cas échéant, nous pourrions vous fournir les résultats de cette étude dès le début de septembre 1980.

Il va sans dire que l'anonymat des intervenants sera respecté tout au long de cette étude et lors de la publication des résultats dans le rapport final.

.../2

D'ici quelques jours, un membre de notre équipe entrera en communication avec vous afin de vous donner une information supplémentaire et de finaliser, si vous êtes d'accord, les modalités de participation à notre étude.

Les responsables de ce projet et l'équipe d'observateurs espèrent qu'il vous sera possible de considérer favorablement notre demande et de nous accueillir dans l'une de vos classes.

Veuillez agréer l'expression de nos meilleurs sentiments.

Paul Godbout, Ph.D.
Professeur titulaire
au département
Tél. 656-7837

cc Professeurs membres de l'équipe:

J. Brunelle
R. Desharnais
D. Drouin
M. Lord

APPENDICE 2

PROJET EQUI

Stratégie d'entraînement pour les observateurs du projet EQUI (1979-80) (S.E.T.V.A. et S.E.C.S.)

1. Comprendre le manuel d'instructions

- Lire attentivement le manuel d'instructions
- Participer à des réunions de clarification des concepts
- Passer en revue chacune des catégories de comportements en discutant de la signification de celles-ci avec un autre observateur
- Mettre au point la façon de transcrire les résultats sur la feuille de codage

2. S'entraîner à observer en groupe

Visionner des épisodes d'enseignement sur rubans magnétoscopiques et pratiquer, avec les responsables du projet, à identifier justement les catégories de comportements des étudiants et des intervenants.

N.B. Réaliser les phases 1 et 2 dans les deux premières semaines d'entraînement

3. Passer un test sur la compréhension des systèmes

L'observateur aura à définir des catégories de comportements, et à identifier des comportements qui lui seront présentés sur ruban magnétoscopique.

N.B. Le test sera passé dans la troisième semaine d'entraînement.

4. Pratiquer intensivement à coder des situations réelles d'enseignement

   a) En étant pairé avec un autre observateur (coder ensemble)

   b) Individuellement et en confrontant les résultats du codage avec un autre observateur qui a codé les mêmes épisodes d'enseignement.

5. Passer les tests de fidélité inter-analystes

   Objectif à atteindre: un pourcentage d'accord inter-analystes de 85% ... au moins.

   Le test de fidélité inter-analystes sera passé dans la cinquième semaine d'entraînement et pendant la sixième semaine d'entraînement.

Septembre 1979

APPENDICE 3

SYSTEME D'EVALUATION DU TEMPS D'APPRENTISSAGE (1)

(1) Ce système est le résultat d'une adaptation de "ALT-PE". Siedentop, D., D. Birdwell, and M. Metzler, A Process Approach to Measuring Teaching Effectiveness in Physical Education, Ohio State University, Columbus, 1978.

TABLE DES MATIERES

1. Description générale du système d'évaluation du temps d'apprentissage 76

2. La technique d'observation et de codage 78

3. Les catégories du système 81

4. L'explication du système 83

4.1 Les situations préparatoires à l'apprentissage 83

4.2 Les situations d'apprentissage proprement dit 85

4.3 Les situations d'engagement 91

4.4 Les degrés de réussite 95

5. Quelques notions utiles 98

1. DESCRIPTION GENERALE DU SYSTEME D'EVALUATION DU TEMPS D'APPRENTISSAGE

L'observation et le codage systématique du temps d'apprentissage impliquent trois décisions (1). La détermination

a) du type de situation d'apprentissage offert au "groupe-classe";

b) du niveau d'engagement des étudiants dans la situation d'apprentissage proprement dit;

c) du degré de réussite des étudiants qui sont engagés dans la situation d'apprentissage.

La première décision

La première décision consiste à identifier si le "groupe-classe" est en situation préparatoire à l'apprentissage ou s'il est en situation d'apprentissage proprement dit.

Le pourcentage de temps passé par le "groupe-classe" en situation d'apprentissage proprement dit constitue la première composante du temps d'apprentissage.

---

(1) Le système d'analyse du temps d'apprentissage proposé par Siedentop et al. (1978) comprend quatre types de décisions: les modes d'organisation, le type de situation d'enseignement, le niveau d'engagement des étudiants, le degré de difficulté de la tâche. Il est à noter que Marliave et al. (1977) observaient en plus le comportement de l'enseignant.

La deuxième décision

La deuxième décision concerne le niveau d'engagement que les étudiants observés démontrent pendant que le "groupe-classe" est "exposé" à des situations d'apprentissage proprement dit. Trois catégories de comportement permettent de manifester les diverses formes d'engagement et trois autres catégories permettent de caractériser le non-engagement des étudiants. La deuxième composante du temps d'apprentissage est issue du pourcentage de temps que les étudiants passent à être effectivement engagés dans des situations d'apprentissage proprement dit.

La troisième décision

La troisième décision nécessite que l'observateur porte un jugement sur le degré de réussite de la tâche exécutée par les étudiants engagés. L'observateur est invité à exprimer sa décision en employant une échelle d'appréciation composée de trois degrés d'intensité. Le degré de réussite constitue le troisième et dernier niveau du temps d'apprentissage.

Le temps d'apprentissage est donc le résultat du produit des trois composantes suivantes: le pourcentage de temps passé par le "groupe-classe" en situation d'apprentissage proprement dit; le pourcentage de temps consacré par les étudiants engagés effectivement dans les situations

d'apprentissage proprement dit; le taux de réussite suffisamment élevé atteint par les étudiants engagés dans les situations d'apprentissage.

2. LA TECHNIQUE D'OBSERVATION ET DE CODAGE

La technique d'observation et de codage utilisée est abondamment employée dans les recherches portant sur l'analyse du comportement. C'est ainsi qu'une séance d'observation est divisée en petits intervalles d'une durée de 5 à 30 secondes. Les observateurs surveillent un sujet pendant une période de temps précise et prennent ensuite une décision concernant la ou les caractéristique(s) du comportement observé. L'intervalle d'observation est suivi d'un intervalle d'enregistrement du codage. Dans le système d'évaluation du temps d'apprentissage, les intervalles sont constitués par une période de 6 secondes d'observation et de six secondes de codage.

Nous utilisons un magnétophone à cassette pour régulariser les intervalles d'observation et d'enregistrement. Une cassette est programmée avec les indices "observe" et "code" au début de chaque période de six secondes. La feuille de codage utilisée pour enregistrer les données comprend un ensemble d'intervalle à trois espaces verticaux pour permettre l'inscription des résultats des trois types de décision (Figure 1).

FIGURE 1 - FEUILLE DE CODAGE

Enseignant # _____ Feuille # _____

TYPE DE SITUATION				COMPORTEMENT DE L'ETUDIANT		DEGRE DE REUSSITE	
Attente	A	Habileté individuelle	HI	Eng. moteur	EM	Facile	1
Transition	T	Habiletés séquentielles	HS	Eng. mot. comp.	EMC	Moyennement difficile	2
Organisation	O	Situation compétitive	SC	Eng. indirect	EI		
Repos	R	Condition physique	CP	Eng. cognitif	EC	Difficile	3
Sujets personnels	P	Autre activité motrice	AA				
		Dévelop. connaissances	DC	Non eng. et org.	NO		
		Développement social	DS	Non eng. et att.	NA		
				Non eng. et dev.	ND		

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

BILAN DES FEUILLES DE CODAGE

POUR LE TEMPS D'APPRENTISSAGE

Unités retenues	Unités rejetées	Minutes	Professeur	1	2	% TVA	Min TVA	Diff. moy.

	CODES	FREQUENCES	TOTAL	% intra	% global
Préparatoires à l'apprentissage	A				
	T				
	O				
	R				
	P				
Sous-total 1					
Apprentissage proprement dit	Hi				
	Hs				
	Sc				
	Cp				
	Aa				
	Dc				
	Ds				
Sous-total 2					
Engagé	Em				
	Emc				
	Ei				
	Ec				
Sous-total 3					
Non engagé	No				
	Na				
	Nd				
Sous-total 4					
Taux de réussite	1				
	2				
	5				
	3				

1. Quelle est la situation d'apprentissage dans laquelle se trouve le groupe-classe?
2. Si le groupe-classe est en situation d'apprentissage proprement dit, dans quelle forme d'engagement se retrouve l'un des étudiants observés?
3. Si l'étudiant observé est engagé, quel est son degré de réussite?

1ère décision
2ème décision
3ème décision

Les abréviations représentant les diverses options de chaque type de décision sont inscrites dans les espaces qui leur correspondent (Figure 1).

Les étudiants qui ont été identifiés pour être observés, généralement au nombre de trois, font tour à tour l'objet d'observation et les résultats sont inscrits l'un sous l'autre tel qu'indiqué dans la Figure 1.

Les données issues d'une séance de codage par intervalles sont généralement exprimées en pourcentage (Figure 2).

3. LES CATEGORIES DU SYSTEME

Le système d'évaluation du temps d'apprentissage en éducation physique est composé de 22 options.

Les situations préparatoires à l'apprentissage (5)

Attente	(A)
Transition	(T)
Organisation	(O)
Repos	(F)
Sujet personnel	(P)

Les situations d'apprentissage proprement dit (7)

Pratique d'habileté individuelle	(HI)
Pratique d'habileté séquentielle	(HS)
Situation compétitive	(SC)
Conditionnement physique	(CP)
Autres activités motrices	(AA)
Développement de connaissance	(DC)
Développement social	(DS)

Les situations d'engagement (7)

Engagé moteur	(EM)
Engagé moteur compatible	(EMC)
Engagé indirect	(EI)
Engagé cognitif	(EC)
Non-engagé et s'organise	(NO)
Non-engagé et en attente	(NA)
Non-engagé et adopte un comportement déviant	(ND)

Les degrés de réussite (3)

Réussit facilement	(1)
Réussit avec difficulté	(2)
Réussit avec grande difficulté ou rate	(3)

4. L'EXPLICATION DU SYSTEME

4.1 Les situations préparatoires à l'apprentissage

Temps où les étudiants, comme groupe, sont confrontés de façon dominante, avec des mises en situations dites "préparatoires" au processus d'apprentissage.

Attente	(A)
Transition	(T)
Organisation	(O)
Repos	(R)
Traiter de sujet personnel	(P)

Attente (A)

Périodes d'inactivité ou d'absence de mouvement entre les activités.

"L'attente" survient souvent quand la majeure partie des étudiants ont réalisé les activités demandées et qu'ils attendent la suite des événements après une organisation ou une transition, par exemple:

Sont classés dans cette catégorie, tous les comportements manifestés par les étudiants qui sont faits dans un but de 'tuer le temps", de "remplir le temps", de "s'occuper", en attendant que l'intervenant donne de l'information en rapport avec la mise en marche de l'activité.

Coder "attente" lorsqu'une interruption ne fait pas partie naturellement du jeu, telle que réparer les buts.

N.B. La notion "d'attente" où les étudiants s'occupent en faisant quelque chose a été ajoutée à la notion d'attente passive.

Transition (T)

Les périodes de temps consacrées par l'ensemble du groupe d'étudiants pour s'organiser, pour se préparer à réaliser les activités d'apprentissage, telles que placer l'équipement, prendre des rangs, former des équipes, etc.

Organisation (O)

Les implications de l'enseignant qui ne se rapportent pas directement à la matière enseignée mais qui concernent l'organisation du groupe et du matériel.

Sont également classés dans cette catégorie, les énoncés qui ont pour but d'assurer la bonne gestion de l'équipement, du matériel, des bâtiments, etc. La prise des présences est un exemple révélateur de ce type de gestion.

N.B. La notion "d'organisation" a été appliquée à tout comportement qui a pour but d'assumer la bonne gestion de l'activité.

Repos (R)

Périodes d'inactivité qui ont pour but de permettre aux étudiants de récupérer, de boire de l'eau, etc.

Ces périodes doivent être évidemment précédées par des pratiques d'activité relativement exigeantes.

Traiter des sujets personnels (P)

Types d'activités ou d'échanges sans rapport avec les interventions qui concernent la matière immédiatement enseignée.

Ces communications peuvent avoir un effet sur l'ambiance de la classe aussi bien d'un point de vue négatif que d'un point de vue positif.

4.2 Les situations d'apprentissage proprement dit

Temps où les étudiants, comme groupe, sont confrontés de façon dominante avec des mises en situation qui sont en rapport avec l'apprentissage de la matière qui fait l'objet de la séance.

Pratique d'habileté individuelle	(HI)
Pratique d'habileté séquentielle	(HS)
Situation de compétition	(SC)
Conditionnement physique	(CP)

Autres activités motrices (AA)
Développement de connaissances (DC)
Développement social (DS)

Pratique d'habileté individuelle (HI)

Participation à des éducatifs ou à d'autres types d'activités dont le premier but est de développer des habiletés motrices individuelles.

- L'étudiant pratique une tâche motrice qu'il est convenu d'appeler une "habileté" ("Skill", "fondamental", etc.).

- L'enseignant peut intervenir à tout moment pour améliorer les conditions d'apprentissage.

- La mise en situation ne présente pas de contrainte; les "incertitudes" sont diminuées le plus possible.

- Si l'étudiant a un partenaire, celui-ci ne sert qu'à "alimenter" sa pratique.

N.B. La notion d'habileté motrice "unique" pratiquée dans des situations non contraignantes a été particulièrement retenue pour caractériser cette catégorie.

Pratique d'habileté séquentielle (HS)

Le groupe pratique des activités dans lesquelles l'enseignement et les feedbacks sont abondants.

- L'étudiant pratique des séquences d'habiletés techniques, tactiques ou stratégiques qui sont susceptibles de se produire en compétition.
- L'enseignant peut intervenir à tout moment pour améliorer les conditions d'apprentissage.
- Si l'étudiant a des partenaires, ceux-ci peuvent intervenir pour créer de l'incertitude dans les conditions d'apprentissage.

N.B. Les notions de "simulation", de "séquence d'habiletés" de jeu dirigé, ont été particulièrement retenues pour caractériser la pratique des activités séquentielles.

Situation de compétition (SC)

Pratique d'une activité en situation de compétition.

- L'étudiant est placé dans une mise en situation à caractère compétitif.

- L'activité est régie par des "règles".

- L'intervenant ou un étudiant nommé à cet effet applique les "règles".

- L'activité n'est pas arrêtée pendant son déroulement dans le but de faire prendre conscience de fautes et/ou de les corriger.

- La mise en situation offre généralement la possibilité d'avoir un vainqueur.

Tout "jeu modifié" répondant à l'essentiel de ces notions est codé dans cette catégorie.

N.B. Les notions de "compétition", d'absence de "découpage intentionnel" de l'activité à des fins d'enseignement, les respect de "règles" pré-établies ont été retenues pour caractériser la pratique dans des secteurs d'activités à caractère individuel. Cette notion s'adapte également à l'enseignement de la danse, quand le but de la "présentation" est de révéler les résultats obtenus de façon intégrale.

Conditionnement physique (CP)

Exécution de séries d'exercices dans le but de développer les facteurs de la condition physique telles que courir des distances précises,

exécuter des exercices d'étirement ou d'échauffement, participer au retour au calme.

Est classée dans cette catégorie, la pratique d'exercices types de conditionnement physique.

Lorsque l'intervenant utilise des exercices propres à une "spécialité", à des fins d'échauffement, l'observateur code "pratique d'habileté individuelle".

N.B. La notion de vocabulaire de mouvements propre au conditionnement physique est particulièrement critique pour identifier le contenu de cette catégorie.

Autres activités motrices (AA)

Les étudiants prennent l'initiative de faire des activités motrices autres que celles organisées par l'intervenant dans le cadre de la séance.

Ces activités sont compatibles avec les objectifs que poursuit l'intervenant et leurs pratiques ne représentent pas un manquement aux directives données.

N.B. La notion "d'activités compatibles et permises" a été ajoutée afin de délimiter le contenu de cette catégorie.

Développement de connaissances (DC)

Participation à des situations d'apprentissage dont le but majeur est de faire acquérir des connaissances reliées à l'atteinte des objectifs d'apprentissage de la séance.

Sont codés dans cette catégorie, les moments où les étudiants reçoivent de l'information verbale ou non verbale en rapport avec la matière à enseigner. Les moments où l'intervenant donne des explications ou fait des démonstrations sont évidemment codés dans cette catégorie. Sont également classés dans cette catégorie, les moments où les étudiants lisent, écoutent, observent un message quelconque en rapport avec les objectifs de la séance.

Développement social (DS)

Participation à des situations pendant lesquelles le sujet majeur concerne des comportements sociaux, des attitudes, en rapport direct avec le déroulement de l'activité en cours.

Sont classées dans cette catégorie les réflexions "moralisantes" de l'intervenant faites dans un but d'inculquer de l'éthique, etc., à partir d'un événement qui est en rapport avec l'activité pratiquée.

4.3 Les situations d'engagement

Lorsque l'observateur a déterminé que le groupe est en situation d'apprentissage de la matière qui fait l'objet de la séance, il code le comportement de l'étudiant qu'il observe de façon spécifique selon que celui-ci est engagé ou non-engagé dans la mise en situation.

Les formes d'engagement de l'étudiant

Engagé moteur	(EM)
Engagé moteur compatible	(EMC)
Engagé indirect	(EI)
Engagé cognitif	(EC)

Engagé moteur (EM)

La détermination de l'engagement moteur de l'étudiant ne fait pas de doute quand celui-ci est l'agent principal de l'action en cours.

Il est convenu de considérer que l'étudiant est impliqué de façon complémentaire quand l'espace qu'il occupe rend ses probabilités d'action élevées.

Engagé moteur compatible (EMC)

L'étudiant exécute une activité compatible avec l'objectif de la séance pendant qu'il est visiblement en attente et qui ne produit pas de dérangement dans le groupe est codé (EMC).

Engagement indirect (EI)

L'étudiant est présent sur le jeu ou dans l'activité mais il n'est ni l'agent principal de l'action, ni l'agent complémentaire de celle-ci.

L'espace occupé par l'étudiant réduit au minimum ses probabilités de participer à l'action. Toutefois, il démontre une attitude qui est tout à fait compatible avec les exigences d'un engagement moteur éventuel.

Coder engagement indirect tous les comportements de l'étudiant qui ont pour but d'aider un autre étudiant tels que observer, mesurer, chronométrer, arbitrer, faire la parade.

N.B. Les notions de "zone d'engagement très peu probable" et allure compatible illustrent particulièrement le contenu de cette catégorie.

Engagement cognitif (EC)

L'étudiant est uniquement impliqué intellectuellement dans des situations d'apprentissage telles que écouter, questionner, répondre, réfléchir pour trouver une réponse motrice dans une situation de problème à résoudre... Le groupe est généralement en situation de développement de connaissances pendant ce temps mais non nécessairement.

Les formes de non-engagement de l'étudiant

Non-engagé et s'organise	(NO)
Non-engagé et en attente	(NA)
Non-engagé et adopte un comportement déviant	(ND)

Non-engagé et s'organise (NO)

Pendant le déroulement de l'activité d'apprentissage, l'étudiant est impliqué dans des activités qui ne sont pas reliées à la matière à apprendre, mais qui font partie du déroulement de l'activité physique.

Sont classés dans cette catégorie, des comportements tels que placer du matériel pendant le déroulement de l'activité, aller récupérer une balle pendant la pratique d'une habileté, etc.

Non-engagé et en attente (NA)

L'étudiant attend pour commencer, pour aider ou pour participer à nouveau.

Sont classés dans cette catégorie, les comportements où l'étudiant agit comme substitut ou lorsqu'il attend son tour "en ligne". Il en est de même quand il n'est pas possible pour lui de s'engager dans l'action.

Non-engagé et déviant (ND)

Périodes où un étudiant se "coupe" de la leçon et adopte un comportement non-approprié, tel que habiller, se batailler, etc.

Un étudiant adopte un comportement déviant quand il refuse de participer à l'activité alors qu'il en a la possibilité. Il en est de même lorsqu'un étudiant dérange le groupe pendant les explications de l'enseignant.

Il est convenu de coder "ND", les comportements de l'étudiant en C.P. qui n'exécute tout simplement pas ou presque pas les exercices à faire alors qu'il aurait visiblement la capacité de le faire.

4.4 Les degrés de réussite

L'observateur doit enfin poser un jugement sur le degré de réussite de la tâche exécutée par l'étudiant cible. L'évaluation du degré de réussite de la tâche est toujours faite en fonction de l'objectif poursuivi par l'intervenant et elle doit se situer dans le contexte immédiat dans lequel l'action se déroule.

Lorsqu'un étudiant a réalisé plus qu'une réponse motrice dans un même intervalle, coder la réponse qui a le meilleur degré de réussite. Il va sans dire que l'observateur doit coder uniquement en fonction de la performance qu'il voit pendant les six secondes. Il doit être centré sur le rendement immédiat de l'étudiant, indépendamment des raisons qui pourraient expliquer celui-ci.

Les trois degrés de réussite de la tâche

réussit facilement	(1)
réussit avec difficulté	(2)
réussit avec très grande difficulté ou rate	(3)

Réussit facilement (1)

L'étudiant commet peu d'erreurs en exécutant la tâche, et la réussite de celle-ci semble lui demander peu d'efforts.

Exemples de réussites de type "1"

L'attitude de l'étudiant en engagement indirect est compatible avec les exigences d'un engagement moteur éventuel: EI,1.

Dans l'engagement cognitif de l'étudiant, l'observateur code "1" si l'étudiant est visiblement attentif à ce qui se dit ou à ce qui se fait.

L'étudiant est engagé moteur en jouant un rôle complémentaire qui lui donne des probabilités élevées de devenir un agent principal de l'action; l'observateur code alors EM,1.

Réussit avec difficulté (2)

La réponse n'est pas excellente sans être totalement mauvaise. Elle est partiellement réussie avec place pour de l'amélioration.

La tâche est souvent réussie avec assez de difficulté quand il existe un doute dans l'esprit du codeur sur la facilité avec laquelle l'étudiant réussit l'activité.

Exemples de réussite "2"

L'étudiant est en engagement indirect et suit le jeu de façon nonchalante, sans trop démontrer d'intérêt.

L'observateur code "2" en conditionnement physique, si l'étudiant exécute les exercices proposés sans y mettre toute l'ardeur qu'il serait apparemment capable de déployer.

Réussit avec très grande difficulté ou rate (3)

L'étudiant commet plusieurs erreurs et réalise très peu de bonnes réponses.

L'observateur code "3" en engagement moteur, quand un étudiant impliqué de façon complémentaire dans l'action se prive de probabilité de devenir un agent principal dans celle-ci par son mauvais placement ou par son attitude défectueuse, par exemple.

L'observateur code "3" en engagement indirect quand l'étudiant manifeste un manque de disponibilité (readiness) et de préparation à l'action, qui le rendent incompatible avec les exigences de la tâche à exécuter. L'étudiant ne semble tout simplement pas s'occuper du jeu.

Il est convenu que le codage du comportement de "l'étudiant-arbitre" (EI) ne soit soumis en termes de réussite qu'aux exigences suivantes: (EI) 3 s'il ne s'occupe pas du jeu; (EI) 2 s'il suit le jeu de façon nonchalante; (EI) 1 s'il démontre une attitude compatible, en suivant le jeu d'une façon appropriée.

Coder engagement cognitif "3", lorsque l'étudiant n'écoute visiblement plus les explications données par l'enseignant, sans toutefois déranger.

5. QUELQUES NOTIONS UTILES...

Début de codage

L'analyste commence à coder quand 50% des étudiants "attendus" pour la séance sont arrivés sur le plateau.

Fin du codage

L'analyste cesse de coder quand 50% des étudiants présents ont quitté le plateau.

Temps alloué ou temps programme

Durée de la séance qui figure à l'horaire.

Temps offert

Durée de la séance entre le début et la fin du codage.

Temps d'apprentissage

Temps où les étudiants sont engagés dans des activités d'apprentissage où ils réussissent relativement facilement.

APPENDICE 4

- Questionnaire sur les perceptions des enseignants en rapport avec le temps d'apprentissage offert aux étudiants

- Questionnaires sur l'identification par les enseignants des raisons susceptibles d'expliquer le temps d'apprentissage offert aux étudiants

DEPARTEMENT D'EDUCATION PHYSIQUE
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION
UNIVERSITE LAVAL

PERCEPTION ET ATTRIBUTION

Nom _____ Prénom _____

1. Temps d'apprentissage vs temps préparatoire à l'apprentissage:

En te référant à un total de 100%, quel pourcentage de temps penses-tu que tes étudiants ont passé en situation d'apprentissage proprement dit, c'est-à-dire en pratiquant des habiletés motrices, en faisant de l'échauffement ou du conditionnement physique, en écoutant l'information ayant trait directement à la matière, par rapport au temps passé en situation où ils étaient en attente, en repos, en discussion personnelle ou tout simplement en train de s'organiser avec toi ou tout seul.

J'évalue le pourcentage du temps d'enseignement proprement dit à _____%.

2. Temps d'apprentissage vs temps d'engagement:

En te référant à un total de 100%, quel pourcentage de temps penses-tu que tes étudiants, pendant qu'ils étaient en situation d'apprentissage proprement dit, ont passé à être engagés dans l'activité (en étant sur le terrain ou en étant tout simplement à l'écoute pendant que tu leur expliquais une habileté), par rapport au temps qu'ils ont passé à être non engagés (en attendant, en étant indisciplinés ou en s'organisant pendant le déroulement de l'activité).

J'évalue le pourcentage du temps d'engagement des étudiants pendant l'apprentissage proprement dit à _____%.

3. Degré de réussite:

En te référant à un total de 100%, pendant quel pourcentage du temps, penses-tu que tes étudiants, en général, ont exécuté les activités proposées dans la séance ou (et) ont écouté les explications relatives à celles-ci.

a) avec facilité _____%

b) avec une certaine difficulté _____%

c) avec beaucoup de difficulté (ou ont raté) _____%

4. Quatre situations te sont présentées dans cette partie du questionnaire. Chacune contient un facteur susceptible d'expliquer ce pourquoi tu as donné le rendement que tu viens tout juste d'évaluer. La façon de répondre à ce questionnaire est la suivante: pour chaque situation, tu indiques si le facteur impliqué a eu un effet négatif ou nuisible (1, 2, ou 3), plus ou moins d'effet (4, 5, ou 6) ou un effet positif ou facilitateur (7, 8, ou 9) sur ton rendement. Tu encercles tout simplement le chiffre de 1 à 9 qui correspond le plus à ta perception.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	F.I. stable
Je suis peu compétent à enseigner cette activité à ce niveau						Je suis très compétent à enseigner cette activité à ce niveau			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	F.I. instabl
J'étais peu motivé						J'étais très motivé			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	F.I. stable
Les conditions d'enseignement habituelles sont peu favorables						Les conditions d'enseignement habituelles sont très favorables			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	F.I. instabl
Des événements imprévisibles sont survenus et qui m'ont peu facilité la tâche						Des événements imprévisibles sont survenus et qui m'ont très facilité la tâche			

5. Si tu te reportes à ta séance d'enseignement, jusqu'à quel point est-tu satisfait de ton rendement:

a) en rapport avec les conditions d'apprentissage que tu as offertes aux étudiants.

1	2	3	4	5	6	7	8
Très insatisfait		Insatisfait		Satisfait		Très satisfait	

b) en rapport avec l'atmosphère ou l'ambiance qui régnait.

1	2	3	4	5	6	7	8
Très insatisfait		Insatisfait		Satisfait		Très satisfait	

APPENDICE 5

SYSTEME D'EVALUATION DU CLIMAT PEDAGOGIQUE (1)

(1) Ce système est le résultat d'une adaptation du CBAS. Smith, R.E., F.L. Smoll et E.B. Hunt, A System for the Behavioral Assessment of Athletic Coaches, The Research Quarterly, Vol. 48, no 2, pp 401-407.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 104

1. VUE GENERALE DU SYSTEME 104

2. DESCRIPTION DES CATEGORIES DE COMPORTEMENTS 107

2.1 Les réactions aux "succès" de l'étudiant 107

2.2 Les réactions aux "fautes" des étudiants 109

2.3 Les réactions aux comportements déviants des étudiants 110

2.4 Les réactions aux comportements appropriés des étudiants 111

2.5 Les comportements spontanés de l'intervenant en rapport avec l'enseignement 112

3. MODALITES ET PROCEDURES DE CODAGE 114

INTRODUCTION

Le système d'évaluation du climat psycho-social provient du système CBAS (Coaching Behavioral Assessment System). Ce système a pour but de mesurer les comportements de l'entraîneur qui ont une influence sur le comportement individuel et social des athlètes.

La mise au point de ce système a demandé plusieurs années. Au tout début, les entraîneurs de soccer furent observés afin de déterminer les diverses catégories de comportements, compte tenu des concepts représentatifs de la théorie de l'apprentissage social. L'utilisation subséquente de ce système à des fins d'observation et de codification des comportements des entraîneurs de basketball, de baseball et de football permet d'affirmer: a) que ce cadre de référence est approprié pour y inclure la majorité des comportements observables; b) qu'une différence entre les entraîneurs peut être discernée; c) et que ce système peut être utilisé en observation directe.

1. VUE GENERALE DU SYSTEME

Les catégories de comportements observables du système correspondent à deux grandes classes: a) les réactions de l'intervenant suivant immédiatement un comportement du groupe ou d'un individu; b) les comportements spontanés initiés par l'intervenant qui ne sont pas en réaction à un comportement individuel ou de groupe.

Ces deux grandes classes correspondent aux distinctions que font les psychologues, entre les comportements provoqués en réaction à un stimulus identifiable et les comportements initiés sans stimulus préalable apparent.

Les comportements de réactions de l'intervenant sont constitués de réponses émises à la suite d'observations faites par celui-ci sur:

- le succès des étudiants (1)
- les fautes des étudiants (2)
- le comportement déviant des étudiants
- le comportement souhaitable ou approprié des étudiants(3)

Les comportements spontanés de l'intervenant comprennent les catégories de comportements qui sont directement en relation avec l'enseignement ou qui sont sans rapport avec celui-ci. L'intervenant génère ces comportements de sa propre initiative, sans être amené à le faire à partir d'indices que lui fournit le comportement des étudiants.

---

(1) Nous utiliserons dorénavant dans ce texte les expressions "intervenant" et "étudiant" à la place de "entraîneur" et "joueur".

(2) Le terme "faute" signifie tout simplement "difficulté pour l'étudiant à rencontrer l'objectif" ou "insuccès de l'étudiant".

(3) Catégorie de comportement que nous avons ajoutée au système original.

SYSTEME D'EVALUATION DU COMPORTEMENT DE L'INTERVENANT

EN ACTIVITE PHYSIQUE (CLIMAT PEDAGOGIQUE)

IDENTIFICATION DES CATEGORIES DE COMPORTEMENTS ET DE LEURS ABREVIATIONS

I LES REACTIONS DE L'INTERVENANT		
Les événements antécédents	Les réactions de l'intervenant	Abréviations
A. Succès de l'étudiant	1. Renforcit positivement 2. Ignore le succès	Sr Si
B. Faute de l'étudiant (insuccès, difficulté, etc.)	3. Stimule 4. Enseigne 5. Critique 6. Critique et enseigne 7. Ignore la faute	Fs Fe Fc Fce Fi
C. Comportement déviant de l'étudiant (ne concernant pas la matière)	8. Rappel à l'ordre 9. Ignore le comportement déviant	Dr Di
D. Comportement approprié de l'étudiant (ne concernant pas la matière)	10. Renforcit positivement le comportement approprié	Ar
II LES ACTIONS DE L'INTERVENANT		
A. En rapport avec l'enseignement	11. Enseigne 12. Stimule 13. Organise	E S O
B. Sans rapport avec l'enseignement	14. Parle d'autre chose	A

2. DESCRIPTION DES CATEGORIES DE COMPORTEMENTS

CLASSE I

LES COMPORTEMENTS DE REACTIONS DE L'INTERVENANT

2.1 Les réactions aux succès de l'étudiant

Les réactions aux succès des étudiants peuvent aussi bien concerner un succès sur le plan moteur (réussite technique, tactique, etc.) qu'un succès sur le plan cognitif (bonne réponse, etc.).

1. Renforce positivement le succès des étudiants (Sr)

L'intervenant réagit positivement de façon verbale et/ou non-verbale à une performance désirable d'un ou de plusieurs étudiants. Sont classés dans cette catégorie, les félicitations, louanges, compliments, gestes d'approbation que l'intervenant prodigue à la suite d'un "bon coup", d'une bonne exécution technique, d'une bonne réponse à une question. Il est convenu de noter "Sr" lorsque l'enseignant et l'étudiant sont visiblement en interaction et que le commentaire de l'enseignant confirme, hors de tout doute, à l'étudiant qu'il a atteint l'objectif visé. Ainsi, lorsque l'intervenant sanctionne positivement la performance d'un élève "Sr" lors d'une manoeuvre pédagogique précise, il emploie les expressions: "c'est bien", "ça marche", "exact", "parfait"... Il est

entendu de classer dans cette catégorie le fait de signaler le nombre de passes ou de points qui ont été réussis par un groupe après une séquence de jeu. On note aussi dans cette catégorie "Sr" chaque fois que l'intervenant, pendant une discussion, répète ce que vient de dire un étudiant en signe de réussite.

2. Ignore le succès de l'étudiant (Si)

L'intervenant ne manifeste pas de réaction devant la réussite d'un ou de plusieurs étudiants, alors qu'il était visiblement en interaction, (a) pendant le déroulement d'un processus apprentissage-enseignement; (b) au moment d'une activité de groupe, et que selon toute vraisemblance, l'étudiant ou le groupe serait en droit de s'attendre à une réaction de l'enseignant.

Les expressions telles que: "je te regarde...", "reprends-le...", "fais attention à...", "essaie de faire...", sont de nature à créer un "contact" et de ce fait, produisent généralement une attente de feedback.

Il est convenu de noter "Si" le fait que l'enseignant ne donne pas le pointage après un but, alors qu'il l'a mentionné chaque fois qu'un but était marqué auparavant. L'observateur ne code pas "Si" lorsque l'enseignant observe de façon générale sans avoir établi d'interaction particulière avec un ou plusieurs étudiants.

2.2 Les réactions aux fautes des étudiants

Les réactions aux fautes des étudiants peuvent aussi bien être en regard d'une réponse motrice ou cognitive faite par ceux-ci.

3. Stimule l'étudiant après une faute (Fs)

L'intervenant encourage ou stimule non verbalement ou verbalement l'étudiant après un insuccès dans le but de l'inciter à poursuivre son action. Ainsi, l'observateur code "Fs", lorsque l'enseignant manifeste à l'étudiant par une mimique du type "ce n'est pas grave", et qu'il peut continuer.

4. Enseigne à l'étudiant après une faute (Fe)

L'intervenant, après une faute, corrige verbalement, manuellement, démontre ou reprend l'explication de l'exercice à un ou plusieurs étudiants qui n'ont visiblement pas atteint l'objectif visé. Il est entendu de noter "Fe" si l'intervenant ne donne qu'un feedback correctif à l'étudiant (ex.: "Ce n'est pas cela...","ce n'est pas assez haut...").

5. Critique l'étudiant après une faute (Fc)

L'intervenant réagit négativement à la suite d'une faute en passant des remarques sarcastiques, blessantes, en corrigeant brusquement,

en témoignant de façon non verbale sa désapprobation, son dégoût et son impatience face à une piètre performance.

6. Critique et enseigne à l'étudiant après une faute (Fce)

L'intervenant réagit négativement à une erreur dans un premier temps et par la suite décide de montrer comment corriger l'erreur. Sont également classés dans cette catégorie, les correctifs et les feedbacks généraux faits à l'étudiant en démontrant de l'impatience, de l'hostilité ou en employant des qualificatifs péjoratifs.

7. Ignore la faute faite par l'étudiant (Fi)

L'intervenant ne manifeste pas de réaction devant la faute d'un ou de plusieurs étudiants alors qu'il était visiblement en interaction (a) pendant le déroulement d'un processus apprentissage-enseignement, (b) au moment d'une activité de groupe, et que selon toute vraisemblance à la suite de la faute, l'étudiant était en attente d'une réaction. Il est entendu de noter "Fi" si l'intervenant, pendant une discussion, feint d'ingorer, hors de tout doute, une mauvaise réponse faite par l'étudiant.

2.3 Les réactions aux comportements déviants des étudiants

Sont classées dans cette catégorie, les réactions négatives de l'intervenant devant le peu d'efforts ou de bonne volonté manifesté

par les étudiants, leur manquement aux règles du savoir-vivre ou de l'éthique.

8. Rappelle l'étudiant à l'ordre (Dr)

L'intervenant réagit à des comportements inappropriés ou à des conduites qui ne respectent pas les procédures établies, dans le but de maintenir l'ordre et d'assurer un bon déroulement des activités. Il réagit en démontrant de l'impatience et de l'intolérance face à l'attitude et au degré d'engagement de l'étudiant.

9. Ignore le comportement déviant de l'étudiant* (Di)

L'intervenant ne réagit pas devant un comportement qui va à l'encontre des règles établies. Il voit ce comportement et prend la décision de ne pas intervenir, alors qu'auparavant il avait réagi à un comportement semblable.

2.4 Réactions aux comportements appropriés des étudiants

10. Renforce positivement le comportement de l'étudiant* (Ar)

L'intervenant réagit au moment où l'étudiant respecte particulièrement les règles ou manifeste une attitude qui témoigne son savoir-

* Catégorie ajoutée au système initial.

vivre, son effort et sa bonne volonté. Il est convenu de classer dans cette catégorie, les réactions de l'intervenant qui ne sont pas dirigées vers un destinataire précis et qui n'ont pas pour but de renseigner sur le niveau de performance atteint. Ces réactions ont plutôt un effet stimulant et d'approbation que de feedback (ex.: "continuez comme ça...", "vous travaillez bien...", "on voit que vous y mettez du coeur...", "vous semblez intéressé...".

CLASSE 2

LES ACTIONS DE L'INTERVENANT

2.5 Les comportements spontanés de l'intervenant en rapport avec l'enseignement

Les auteurs du projet ont décidé de ne tenir compte que des réactions de l'intervenant pour faire émerger le climat pédagogique. Toutefois, les "actions" de l'intervenant en relation avec l'enseignement (E) et l'organisation (O) sont codées de façon globale. Ainsi, aussi longtemps que l'intervenant enseigne ou organise, l'observateur inscrit "E" ou "O". Cette globalité de codage permet à l'observateur de maximiser sa vigilance pour anticiper et saisir les événements qui peuvent devenir matière à "réaction".

11. L'intervenant enseigne aux étudiants (E)

Dans cette catégorie, l'intervenant n'est pas en réaction à ce que vient de faire l'étudiant. Il lui communique tout simplement des informations dans le but de créer une mise en situation d'apprentissage.

12. L'intervenant stimule les étudiants (S)

L'intervenant encourage les étudiants de façon spontanée, dans le but manifeste de les inciter à passer vigoureusement à l'action. Cette catégorie n'a pas un caractère d'évaluation de la performance et ne touche généralement pas une action en cours. Cette stimulation peut être faite dans le but de faire démarrer une action motrice ou cognitive. Il est entendu de noter "S", les expressions stimulantes suivies de l'objectif à atteindre: "go go go... on va compter un but", "si on patine, on va les battre...", "allons-y...".

13. L'intervenant organise les étudiants (O)

L'intervenant agit sur des aspects de la séance qui concernent les procédures d'organisation du groupe et du matériel. Les expressions suivantes sont représentatives de cette catégorie: "stop...", "allons-y...", "commencez...", "formez deux groupes...". Il est entendu de coder "O" si l'intervenant agit comme arbitre et ne fait qu'appliquer les règles sans enseigner.

2.6 Les comportements de l'intervenant sans rapport avec l'enseignement

14. Parle d'autre chose (A)

L'intervenant entretient les étudiants en leur parlant de sujets qui ne sont pas reliés directement à l'enseignement de l'éducation physique. Sont classés dans cette catégorie, les plaisanteries, les remarques familières, les sujets personnels, etc.

3. MODALITES ET PROCEDURES DE CODAGE

L'enregistrement des données

Le système d'évaluation du climat pédagogique ne repose pas sur une unité d'analyse prédéterminée dans le temps. L'observateur est donc obligé de suivre les interactions entre l'intervenant et les étudiants avec beaucoup de vigilance et de noter les réactions des intervenants au moment où celles-ci se manifestent. Il inscrit alors sur une feuille de codage préparée à cette fin, les abréviations des catégories de comportements concernées au fur et à mesure qu'elles se présentent pendant le déroulement de la séance (Figure 1).

Il est recommandé à l'observateur de prendre une courte période de temps au début de la séance et au moment où d'importants changements

surviennent (passage de l'échauffement à une situation de jeu, par exemple), afin d'avoir une perception globale du style de l'enseignant et de prendre conscience de la façon dont l'intervenant affecte certaines composantes du climat pédagogique. Nous avons convenu de nommer cette opération: la "mise au foyer".

L'observateur aura tout avantage à prendre un court temps pour noter si les "absences de réactions", qu'il remarque au premier abord, en sont vraiment de véritables. Ainsi, avant de noter "Si", il doit s'assurer que l'intervenant avait auparavant dans la séance réagi au même type d'événement.

Chaque séance présente des moments-clés où l'éventail des réactions de l'intervenant est, jusqu'à un certain point, prévisible. Mentionnons à titre d'exemples:

- Les moments de discussion pendant la séance.
  Réactions courantes de l'intervenant: Sr, Fi, Fs, Fe, etc.

- Les moments de conclusions à la fin de la séance.
  Réactions courantes de l'intervenant: Dr, Ar, Sr, etc.

- Les moments qui suivent une "exécution" ou une "réponse" faite par un étudiant ou un groupe.
  Réactions courantes de l'intervenant: Sr, Fs, Fe, etc.

- Les moments où les étudiants ne respectent pas les règles du savoir-vivre, les consignes à suivre ou les respectent particulièrement.

  Réactions courantes de l'intervenant: Dr, Di, Ar.

- Les moments où l'intervenant manifeste de l'incohérence ou de l'inconsistance: Si, Fi, Di.

DATE _____ INSTITUTION _____

GROUPE _____ MATIERE _____ OBSERVATEUR _____

CATEGORIES A SURVEILLER AVEC VIGILANCE: Sr, Si - Fs, Fe, Fc, Fce, Fi - Dr, Di - Ar - E, O, S - A

	CODAGE	NOTE		CODAGE	NOTE
1			26		
2			27		
3			28		
4			29		
5			30		
6			31		
7			32		
8			33		
9			34		
10			35		
11			36		
12			37		
13			38		
14			39		
15			40		
16			41		
17			42		
18			43		
19			44		
20			45		
21			46		
22			47		
23			48		
24			49		
25			50		

Figure 1 - Fiche pour l'enregistrement des données